

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA MAGALHÃES FREIRE

**TRAJETÓRIA E MECANISMOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE
CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

GOIÂNIA
2018

FLÁVIA MAGALHÃES FREIRE

**TRAJETÓRIA E MECANISMOS DA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE
CURSOS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

GOIÂNIA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Magalhães Freire, Flávia
Trajetória e Mecanismos da autoavaliação institucional de cursos da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás [manuscrito]
/ Flávia Magalhães Freire. - 2018.
CCII, 202 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2018.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

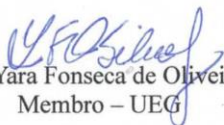
1. Educação a Distância. 2. Autoavaliação institucional. 3. Educação Superior. 4. Universidade Federal de Goiás. I. da Costa Britto Pereira Lima, Daniela, orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE FLÁVIA MAGALHÃES FREIRE – Aos vinte e oito dias do mês de março do ano de dois mil e dezoito (28/03/2018), às 9h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Daniela da Costa Britto Pereira Lima**, orientadora, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela UFRJ; Prof.^a Dr.^a **Yara Fonseca de Oliveira e Silva**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela UFRJ e Prof.^a Dr.^a **Lúcia Maria de Assis**, doutora em **Educação** pela UFG e; para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“Trajetória e mecanismos da autoavaliação institucional de cursos da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás”** em nível de Mestrado, área de concentração em Educação, de autoria de **Flávia Magalhães Freire**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 13h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.^a Dr.^a Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Presidente – PPGE/FE/UFV



Prof.^a Dr.^a Yara Fonseca de Oliveira e Silva
Membro – UEG



Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis
Membro – PPGE/FE/UFV

Aos meus pais, Arlete e Macário, ao meu irmão Fernando, às minhas tias, Adriana e Angélica, à minha prima Arlete e ao meu avô, Reginaldo, por serem meus grandes incentivadores e meu alicerce.

A todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado nessa árdua, mas frutífera caminhada.

A todos os profissionais de educação e, em específico, de educação a distância. Que nos mantenhamos firmes na luta por uma educação universal, pública e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de pesquisa não é simples. A busca pelo conhecimento demanda dedicação e entrega. Em contrapartida, traz imensurável crescimento intelectual e pessoal que se estende ao longo da vida. A todos que estiveram ao meu lado ao longo desse processo, minha imensa gratidão.

Agradeço aos meus pais, que são a base, a força, o exemplo e o grande incentivo da minha vida.

À minha família, ao meu irmão Fernando, às minhas tias, Adriana e Ana Angélica, à minha prima Arlete e ao meu querido avô, Reginaldo, que me apoiaram em todos os momentos dessa caminhada.

À Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, minha orientadora, modelo de mulher inteligente, esforçada e que não aceita menos que o melhor. Obrigada por ter me acolhido no meio do mestrado e ter acreditado no meu potencial. Sem você, essa jornada não teria sido tão enriquecedora. Pautada no seu exemplo, pretendo construir minha carreira, que, com esta dissertação, dá um passo além.

Ao querido Vinícius, sem seu apoio e seu carinho, os dias árduos teriam sido intoleráveis. Obrigada pela paciência e por ter caminhado ao meu lado.

Agradeço também às professoras Lúcia Maria de Assis e Yara Fonseca de Oliveira e Silva, pelas contribuições para esta pesquisa durante a qualificação.

À minha amiga Lívia Soares, pelo apoio, pela troca de conhecimentos, pelo ombro e ouvido amigos nos momentos produtivos e de dificuldades.

A todos os meus outros amigos, que suportaram minhas ausências e meu monoassunto, vocês são essenciais na minha vida!

À Universidade Federal de Goiás e à direção do Instituto de Matemática e Estatística (IME), pela oportunidade em me dedicar integralmente ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus colegas do IME, pela compreensão e auxílio nos momentos em que precisei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, pela oportunidade, e ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Documentação Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc), pela contribuição com meu projeto de pesquisa.

Aos entrevistados que participaram deste estudo e que me auxiliaram com paciência e comprometimento.

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”

José de Alencar (1997)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar e compreender a trajetória e mecanismos da autoavaliação institucional de cursos da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás. A pesquisa desenvolvida é do tipo qualitativa, bibliográfica e documental. O suporte teórico para a análise da avaliação institucional baseia-se em Afonso (2000, 2010, 2013), Lehfeld et al. (2010) e Sobrinho (2002, 2003a, 2003b, 2008a, 2008b, 2010). O estudo da educação a distância (EaD) tem como base Lima (2013, 2014a, 2014b), Moore e Kearsley (2010), e Peters (2004). A coleta de dados e sua análise utilizou-se da metodologia triangular, no âmbito da pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo, teorização e entrevistas realizadas aos gestores da universidade ligados à avaliação, à EaD e também a diferentes integrantes da Comissão de Avaliação Institucional (Cavi): docentes, um técnico-administrativo, um representante discente e um representante da sociedade civil, somando um total de 9 entrevistados. Nesse íterim, busca-se compreender qual é o lugar da educação a distância na autoavaliação institucional da Universidade Federal de Goiás? O estudo trata, ao longo de seu desenvolvimento, da modalidade a distância, sua evolução desde a utilização de rádio até o advento da internet, seus aspectos na legislação brasileira e sua trajetória na instituição. Em um segundo momento, é considerada a avaliação institucional, suas concepções, histórico no Brasil, legislação atual e, enfim, a autoavaliação e o papel da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Enfim, a autoavaliação da Universidade Federal de Goiás, juntamente a sua Cavi/CPA, são estudados no aspecto da educação a distância, buscando compreender sua trajetória, seus mecanismos e processos. O resultado indica que a EaD não está completamente institucionalizada no contexto da universidade, de modo que a autoavaliação realizada não a contempla de maneira integral e formativa, dificultando, também, o processo de diagnóstico e aprimoramento da modalidade na instituição de educação superior.

Palavras-chave: Educação a Distância. Autoavaliação institucional. Educação Superior. Universidade Federal de Goiás.

ABSTRACT

This study has the general objective of analyzing and understanding the trajectory and mechanisms of the institutional self-evaluation of courses in the distance modality of the Federal University of Goiás. The research developed is of the qualitative, bibliographic and documentary type. The theoretical support for the analysis of the institutional evaluation is based on Afonso (2000, 2010, 2013), Lehfeld et al. (2010) and Sobrinho (2002, 2003a, 2003b, 2008a, 2008b, 2010). The study of distance education is based on Lima (2013, 2014a, 2014b), Moore and Kearsley (2010), and Peters (2004). The data collection and its analysis was used in the triangular methodology, in the scope of bibliographical, documentary and field research, theorization and interviews carried out to the managers of the university linked to the evaluation, to the Dean and also to different members of the Institutional Evaluation Committee (Cavi): an administrative technician, a student representative and a representative of civil society, totaling 9 respondents. In the meantime, we try to understand in which the place of distance education in the institutional self-assessment of the Federal University of Goiás stands? Throughout its development, the study deals with distance education, its evolution from the use of radio to the advent of the Internet, its aspects in Brazilian legislation and its trajectory in the Federal University of Goiás. Institutional assessment, its conceptions, history in Brazil, current legislation, and, finally, self-assessment and the role of the Self Assessment Commission (CPA). Finally, the self-assessment of the Federal University of Goiás, along with its Cavi/CPA are studied in the aspect of distance education, seeking to understand its trajectory, mechanisms and processes. The result obtained was that distance education is not completely institutionalized in the context of the university, so that the realized self-assessment does not contemplate it in an integral and formative way, also hindering the process of diagnosis and improvement of the modality in the institution of higher education.

Keywords: Distance Education. Institutional self-assessment. College education. Federal University of Goiás.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quadro de entrevistados.....	29
Quadro 2 –	Quadrantes de Coldeway.....	35
Quadro 3 –	Elementos componentes da EaD na legislação brasileira.....	37
Quadro 4 –	Gerações de Moore e Kearsley (2010) e Modelos de Peters (2004).....	43
Quadro 5 –	Regulamentação da EaD em vigor no Brasil em 2017.....	56
Quadro 6 –	Tendências de Lima (2014a) para a EaD.....	58
Quadro 7 –	Iniciativas para a EaD no âmbito da 3ª geração de Lima (2014a).....	65
Quadro 8 –	Características da avaliação institucional das IES.....	81
Quadro 9 –	Os sistemas de avaliação brasileiros inseridos no contexto do Estado-avaliador.....	94
Quadro 10 –	Regulamentação em vigor para Avaliação Institucional e Avaliação da EaD.....	98
Quadro 11 –	Novos índices do Sinaes a partir de 2008.....	104
Quadro 12 –	Sinaes – concepção e efetivação.....	107
Quadro 13 –	Características para a autoavaliação institucional da EaD.....	119
Quadro 14 –	Cursos de graduação a distância vigentes na UFG.....	126
Quadro 15 –	Trajetória dos instrumentos de autoavaliação da UFG.....	144

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tripé da Educação a Distância como modalidade educativa.....	53
Figura 2 – Organograma dos Tipos de Avaliação.....	79
Figura 3 – Resposta ao e-mail de solicitação de entrevista ao Centro Integrado.....	138
Figura 4 – Instrumento de Autoavaliação do Estudante - 2016.....	141
Figura 5 – Instrumento de Autoavaliação dos Docentes pelos Estudantes, considerando as disciplinas de orientação - 2017.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Oferta da modalidade a distância na UFG em 2014 e 2015.....	74
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números da EaD em 2015.....	74
--	----

MAPA CONCEITUAL

Mapa Conceitual 1 – Estrutura do Sinaes.....	97
--	----

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 –	Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2006-2008.....	152
Organograma 2 –	Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2009-2010.....	154
Organograma 3 –	Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2011-2012.....	158
Organograma 4 –	Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2013-2014.....	164
Organograma 5 –	Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2015-2017.....	168

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
Abe-EaD	Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância
Ades	Avaliação Discente da Educação Superior
Anated	Associação de Tutores de Educação a Distância
Andes	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
Basis	Banco de Avaliadores do Sinaes
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cavi	Comissão de Avaliação Institucional
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
Cercomp	Centro de Recursos Computacionais
CFE	Conselho Federal de Educação
CI	Conceito Institucional
Ciar	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cnres	Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Consuni	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CVA-Ricesu	Comunidade Virtual de Aprendizagem – Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior
EaD	Educação a Distância
Emac	Escola de Artes e Música
Enade	Exame Nacional do Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
e-Tec Brasil	Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
FHC	Fernando Henrique Cardoso

Funtevê	Centro Brasileiro de TV Educativa
Geres	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
Gestar	Programas Gestão da Aprendizagem Escolar
Gteades	Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICG	Índice Geral de Cursos
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IOB	Informações Objetivas Publicações Jurídicas
Ipaes	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Meb	Movimento Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Paideia	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGE	Programa de Gestão Estratégica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Prodirh	Pró- Reitoria de Desenvolvimento Institucional
Proec	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
ProfÁgua	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Recursos Hídricos
ProfArtes	Mestrado Profissional em Artes
ProfBio	Mestrado Profissional em Ensino de Biologia
Profiap	Mestrado Profissional em Administração Pública
ProFis	Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física

ProfLetras	Mestrado Profissional em Letras
ProfMat	Mestrado Profissional no Ensino de Matemática
Proformação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Pro-Infantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício Infantil na Educação Infantil
Proinfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Licenciatura Fundamental e no Ensino Médio
Prontel	Programa Nacional de Teleducação
Prosgad	Pós-Graduação Tutorial a Distância
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saci	Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinar
Sate	Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sibi/UFG	Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Goiás
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinead	Sistema Nacional de Educação a Distância
Sinread	Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UnB	Universidade de Brasília
Uniderp	Universidade Anhanguera
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil
Univir-CO	Universidade Virtual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
2	TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NO BRASIL....	32
2.1	Conceitos, fundamentos e caracterização da educação a distância.....	32
2.2	A legislação brasileira da educação a distância na educação superior.....	45
2.3	Trajetória da modalidade a distância no Brasil.....	58
2.4	Trajetória da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás....	68
3	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	76
3.1	Avaliação institucional: conceitos e debates.....	76
3.2	Histórico da avaliação na educação superior enquanto política pública....	84
3.2.1	O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).....	95
3.2.2	A autoavaliação na educação superior a distância.....	108
4	MECANISMOS E PROCESSOS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: O CASO DA UFG.....	120
4.1	Panorama dos cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Goiás.....	120
4.2	A avaliação institucional no âmbito da Cavi/UFG.....	127
4.3	Mecanismos da autoavaliação: os instrumentos.....	138
4.4	Relatórios da Cavi: o lugar da EaD na Universidade Federal de Goiás.....	148
5	CONCLUSÃO.....	176
	REFERÊNCIAS.....	182
	APÊNDICE A – Levantamento Bibliográfico.....	195
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	200
	APÊNDICE C – Questões para Entrevista.....	203

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação a distância (EaD) é um fenômeno em vigorosa expansão no Brasil. Fato comprovado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que, ano após ano, registra um aumento no número de vagas e matrículas ofertadas na modalidade de ensino, com destaque para a graduação a distância. A popularização desse novo modo educativo acontece, inicialmente, com o acesso da população aos meios de comunicação, como a televisão e o rádio. Foi, contudo, o advento do microcomputador e da internet que possibilitou sua propagação pelo território nacional (LIMA; FARIA, 2011).

Como modalidade educativa, a EaD tem particularidades que a diferenciam da educação presencial. Por isso é importante que sejam resguardadas estas singularidades no âmbito das instituições de ensino superior (IES). Apesar da educação a distância ser regulada por lei, ainda existem muitas brechas que a caracterizam como uma educação de segunda classe, muitas vezes marginalizada pelos próprios docentes. Seu regimento e oferta na forma de editais nas instituições federais de ensino superior (Ifes) confirmam a não inserção desse caráter improvisatório e salvacionista no cotidiano da educação do país.

Considerando a mencionada expansão de uma modalidade ainda em vias de consolidação, vê-se a necessidade de parâmetros definidos com o intuito de trazer aos participantes do processo de ensino-aprendizagem uma educação emancipadora e formativa. É neste sentido que se mostra relevante a avaliação institucional, que visa acompanhar as IES em sua caminhada por desenvolvimento, levando em conta todos os seus elementos: docentes, discentes, técnico-administrativos e sociedade civil.

De acordo com Sobrinho (2008b), a avaliação institucional, em seus aspectos internos e externos, é compreendida como um balanço extenso que cada instituição deve realizar com o objetivo de autoconhecimento, reflexão sobre problemas, potencialidades e responsabilidades, a fim de estipular metas de aumento da qualidade nos aspectos tanto institucionais quanto educativos. Desse modo, o autor afirma que essa avaliação deve ser entendida como processo de debate público e reflexão.

A escolha do objeto de pesquisa se deu em virtude da participação como membro da pesquisa em que este estudo se insere, denominada *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste*: processos, organização e práticas. Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cadastrada sob o nº 42.932 na UFG e contemplada pela chamada CNPq/MCTI nº 25/2015, na área de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, sob o número de processo

443725/2015-2, a investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, sob o processo nº CAAE 49419615.0.0000.5083, sendo coordenada pela professora Daniela da Costa Britto Pereira Lima, orientadora desta dissertação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste*: processos, organização e práticas, que aconteceu paralelamente à escrita desta dissertação, a análise de documentos oficiais e da UFG e a realização de entrevistas com integrantes da instituição levou à percepção da ausência de processos administrativos voltados para a EaD dentro da Universidade à falta de clareza a respeito das responsabilidades que concernem à autoavaliação da EaD.

Dessa maneira, e isto pôde ser constatado no desenvolvimento do presente estudo, chegou-se à conclusão de que a nossa intenção de tratar dos processos da autoavaliação institucional da educação a distância, objetivo compreendido no projeto, não seria possível devido ao fato de ainda não existirem tais processos. Entendeu-se que a autoavaliação institucional da educação a distância está ainda em construção, e não é possível recortá-la, pois está incluída na autoavaliação dos cursos presenciais. Assim, após compreender a trajetória da pesquisa, introduzimos o contexto da Universidade Federal de Goiás.

Quando se pensa em avaliação no âmbito da UFG, deve-se considerar o que descreve o site da Comissão de Avaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás (Cavi/UFG) como sua missão dentro da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2016): “A Cavi, prevista no Estatuto e Regimento Geral da UFG, tem como missão instituir na UFG uma cultura de avaliação subsidiando de modo pleno a gestão acadêmica, rumo à potencialização e desenvolvimento do desempenho institucional.” Isso significa que a própria universidade compreende a necessidade de autoanálise, buscando um entendimento cada vez mais aprofundado de seus processos e sujeitos.

Os cursos de graduação da UFG na modalidade a distância começaram a ser ofertados em 2006, já a avaliação passou a constar nos relatórios de avaliação institucional de 2007 em diante. Assim:

No quarto ciclo avaliativo 2006-2008, objeto deste relatório, os questionários foram introduzidos e aplicados a partir de 2007. Estes questionários objetivam obter dados e informações que identifiquem as potencialidades e fragilidades de cada Unidade/Campus/Núcleo; conhecer a opinião dos estudantes (do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), de graduação, de pós-graduação **e de graduação na modalidade à distância**) sobre o ambiente acadêmico em que realizam a sua formação; e consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino, dos procedimentos didático-pedagógicos e do aperfeiçoamento das atividades acadêmicas.

O questionário respondido por cada Unidade/Campus/Núcleo contempla questões relacionadas às 10 dimensões do roteiro elaborado pelo CONAES/MEC. Já o questionário respondido pelos estudantes foi elaborado a partir das 103 questões do questionário socioeconômico do ENADE e, também, considerando as 10 dimensões estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Deve-se destacar que os questionários dos estudantes do CEPAE, dos estudantes de pós-graduação e dos estudantes na modalidade à distância foram adaptados pelas equipes do CEPAE, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), respectivamente. (UFG, 2008a, p. 18, grifo nosso).

De posse dessas informações, esta pesquisa busca compreender e analisar: qual é o lugar da educação a distância na autoavaliação institucional da Universidade Federal de Goiás? Objetivou-se, assim, analisar e compreender a trajetória e os mecanismos da autoavaliação institucional de cursos na modalidade a distância (EaD) da Universidade Federal de Goiás; entender o funcionamento da metodologia aplicada; e verificar se seus instrumentos estão alcançando os objetivos almejados.

O método utilizado foi o dialético, tendo em vista que a dialética tem como características compreender o objeto analisado como um complexo conjunto de processos inter-relacionados considerados sempre em movimento e transformação. Nesse processo metodológico, nada é definitivo, e, por isso, a negação da negação constitui uma de suas propriedades. No plano das ideias, pode-se compreender que a tese (proposição positiva) compreende o ponto de partida que, ao ser negada ou contrariada, torna-se uma antítese. Esta, por sua vez, ao receber a negação, transforma-se em síntese: negação da tese e da antítese. Entretanto, as duas negações, juntas, transfiguram-se em uma afirmação. “Portanto, a dupla negação, quando restabelece o ponto de partida primitivo, ela o faz a um nível mais elevado, que pode ser quantitativa ou qualitativamente diferente (ou ambas)” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 102).

A busca de uma mudança quantitativa para a qualitativa também é um dos objetivos do método dialético. Sua perspectiva é de que a quantidade, ao ser trabalhada até o nível necessário, acabe por se metamorfosear em qualidade – mudança muitas vezes lenta e gradual. Por fim, destaca-se a contradição como característica fundamental da dialética. Assim, ao mesmo tempo que os contrários fazem frente um ao outro, eles também se complementam, compondo um todo. Conforme Marconi e Lakatos (2003), as características do método dialético da presente pesquisa podem ser assim descritas: Ação recíproca – tudo se relaciona; Mudança dialética, entendida por negação da negação – tudo se transforma; Mudança qualitativa, que se transfere da quantidade à qualidade; Contradição, embate constante entre os contrários.

Assim, ao compreender as propriedades do método escolhido – já que foram realizadas as análises necessárias com o objetivo de abarcar as contradições no âmbito da avaliação institucional da educação a distância, com o entendimento de que todos os aspectos assinalados fazem parte de um todo, sem o qual a educação brasileira não poderia ser identificada –, verifica-se também a necessidade de uma apreciação de aspectos diferentes, por vezes não considerados favoráveis, que podem surgir, compondo uma totalidade quantitativa, e é por meio de seu discernimento e desenvolvimento que podemos conseguir uma educação considerada qualitativa.

Desse modo, esta introdução foi organizada para, além de apresentar um breve panorama desenvolvido ao longo do trabalho, especificar sua metodologia. Assim, foram apresentados, nas alíneas “a”, “b” e “c”, os passos e métodos realizados para estruturar esta dissertação, sendo que o primeiro aborda o procedimento para o levantamento bibliográfico, o segundo trata do tipo e abordagem da pesquisa e o terceiro, dos objetivos, caminhos de investigação e sua estruturação.

a) Pesquisas sobre o tema: levantamento bibliográfico

Galvão (2010) afirma que o levantamento bibliográfico busca a potencialização intelectual do sujeito com o conteúdo coletivo, tornando a pesquisa inovadora e além do que já foi produzido até então. Tendo isso em vista, na busca de uma bibliografia relacionada, em 2016 foi realizado um estudo do tipo levantamento bibliográfico em 4 (quatro) grandes portais on-line brasileiros de publicações acadêmicas ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Banco de Teses e Dissertações Sistema de Bibliotecas (Sibi/UFG); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

No planejamento dessa pesquisa científica em base de dados, Galvão (2010) assegura ser fundamental definir, em linguagem verbal escrita, qual a temática a ser abordada. Para tornar essa concepção plausível, foram utilizadas as palavras-chave: Educação a Distância; Avaliação Institucional e Educação Superior, em todas as pesquisas realizadas. Desse modo, nas buscas realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior com as já mencionadas palavras-chave e os filtros, Área de Concentração – Educação; Nome do Programa – Educação, foram encontrados 6.438 registros, porém, destes, apenas seis (6) possuíam temática e conteúdo pertinente e que pudesse contribuir com esta

pesquisa, conforme pode ser visualizado no Apêndice A. Esta investigação resultou na descoberta de importantes trabalhos utilizados nesta dissertação, como a tese de Juliana Guimarães Faria (2011), docente da própria UFG, e a dissertação de Adna Reale Guimarães (2012), que muito contribuiu para compreensão do Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e da EaD nesse contexto.

Na pesquisa no Sibi/UFG, entre os 850 registros eleitos pelas referidas palavras-chave, foi selecionada como passível de utilização a tese de Maria Maia, *Expansão da Educação a Distância no Brasil a partir dos anos 1990: o caso da universidade do Tocantins* (2011), por se tratar do tema da Educação a Distância e explicitar um estudo de caso, o que também se encontrava dentre os objetivos propostos.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações trouxe à luz a tese de Maria Eunice Lobo (2011), *Avaliação e regulação da Educação a Distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional*, fundamental para o entendimento da avaliação da EaD e mesmo para o desenvolvimento do trabalho final da disciplina Avaliação e Educação no Brasil, cursada no segundo semestre do mestrado.

Diante das buscas realizadas, destaca-se o alto número de trabalhos resultantes das palavras-chave escolhidas (EaD, Educação Superior e Avaliação Institucional) nas bibliotecas de dissertações e teses. Outras variações foram testadas, mas essas três palavras trouxeram os resultados mais concisos, por assim dizer, além de mais precisos. Entende-se que, apesar da intenção de selecionar de forma objetiva as palavras para melhores resultados nas buscas, os temas, individualmente, eram amplos e com muitos conteúdos publicados.

Por fim, a pesquisa realizada no site Scielo resultou em 15 artigos coerentes, dentro do universo de 159 selecionados inicialmente. Foram utilizados os artigos de Kátia Alonso (2010), *A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares*, e de Luiz Dourado (2008), *Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios*. Ambos trouxeram ao estudo um panorama mais amplo da modalidade a distância no Brasil e permitiram uma melhor compreensão do contexto.

Da totalidade de trabalhos relacionados aos temas Educação Superior, Avaliação Institucional e Educação a Distância, foram encontrados 9 (nove) trabalhos de conclusão de pós-graduação (dissertação/tese) e 15 (quinze) artigos. Portanto, ao todo, foram 24 (vinte e quatro) publicações coerentes com o objeto desta dissertação, que trata da autoavaliação

institucional, considerando em específico o aspecto da modalidade a distância dentro da universidade.¹ São eles:

- Trabalhos de conclusão de curso

1. BIANCONI, Ricardo. *Produção científica sobre políticas de educação superior no Brasil para a modalidade a distância 2003 a 2010*.
2. CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. *A proposta da avaliação institucional da universidade brasileira: investigação das perspectivas históricas e institucionais e partir de pressupostos filosóficos, éticos e sociológicos emancipatórios*.
3. DIAS, Juliana da Silva. *Avaliação externa de cursos de graduação a distância: perspectivas e desafios*.
4. FALLER, Lisiane Pellini. *Estudo de parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância (EaD)*.
5. FARIA, Juliana Guimarães. *Gestão e organização da Educação a Distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*.
6. GUIMARÃES, Adna Reale dos Reis. *Avaliação da educação superior a distância e seu papel no estado atual: uma análise do Sinaes*.
7. LOBO, Maria Eunice. *Avaliação e regulação da Educação a Distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional*.
8. MAIA, Maria Zoreide Britto. *Expansão da educação a distância no Brasil a partir dos anos 1990: o caso da universidade do Tocantins*.
9. PIMENTEL, Marijane Alves Andrade. *Universidade aberta do Brasil: percursos e discursos na institucionalização de um Sistema Público de Educação a Distância*.

- Artigos

1. ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. *Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil*.
2. ALONSO, Katia Morosov. *A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração*.
3. ALONSO, Kátia Morosov. *A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares*.
4. ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. *Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior*.
5. BARRETO, Raquel Goulart. *A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior*.
6. DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios*.
7. GIOLO, Jaime. *Educação a Distância: tensões entre o público e o privado*.
8. GOMES, Luiz Fernando. *EAD no Brasil: perspectivas e desafios*.
9. MILL, Daniel; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld. *A Educação a Distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional*.
10. NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. *Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal*.

¹ Os dados completos com as referências dos trabalhos selecionados nesta pesquisa constam no Apêndice A.

11. SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. *ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior*.
12. SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. *Desafios da Educação a Distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação*.
13. SILVA, Ivanderson Pereira da; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. *Levantamento dos temas TIC e EAD na biblioteca virtual Educ@*.
14. SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. *La forma y los motivos de la expansión de la educación superior pública en Brasil*.
15. ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinicius. *A avaliação vista sob o aspecto da Educação a Distância*.

Galvão (2010) discute as diversas funções do levantamento bibliográfico, entre elas, compreender qual a situação das pesquisas sobre o tema de interesse, de modo que a ausência justifique o avanço na temática, enquanto o excesso de conteúdo publicado pode levar a um reposicionamento do pesquisador. Desse modo, é preciso

[...] munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadores de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência. (GALVÃO, 2010, p. 1).

Quanto aos estudos direcionados para a região Centro-Oeste, dessas 24 publicações, apenas 1 (uma) se volta para a região ao estudar a Universidade Federal de Goiás, sem foco para a autoavaliação, a de Juliana Faria, *Gestão e Organização da Educação a Distância em Universidade Pública*: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. Dessa maneira, compreende-se a relevância desta pesquisa na tentativa de abranger melhor as dinâmicas da educação no estado, além de perceber as possibilidades e os entraves da EaD no âmbito da avaliação institucional da UFG.

b) Tipo e abordagem da pesquisa

Com o objetivo de investigar a autoavaliação institucional de cursos na modalidade EaD no contexto da Universidade Federal de Goiás, foi desenvolvida uma abordagem qualitativa, apesar do uso de alguns dados quantitativos para complementar as informações e melhor compreendê-las. Tal abordagem prioriza procedimentos descritivos e análise de dados, com a

finalidade de levantar as informações sobre os processos institucionais de autoavaliação da UFG, interpretar e compará-las.

Segundo Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, [...], com um nível de realidade que não pode ou deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Para Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores da área da educação costumam se interessar por algum aspecto da vida educativa. Neste estudo, o interesse se pauta na autoavaliação institucional de uma instituição de ensino superior, no que se refere à EaD, levando em consideração a Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, conhecida como Lei do Sinaes, que rege a avaliação nacional e seus instrumentos reguladores.

Com base nos autores, existem cinco características da pesquisa qualitativa. A primeira delas identifica o pesquisador como responsável por manter estreita proximidade com o campo de investigação e como encarregado direto da coleta de dados. Essa proximidade ocorre a partir do momento que sou aluna da Universidade Federal de Goiás, desde 2016, e participante da pesquisa mencionada, que investiga, entre as universidades federais da região Centro-Oeste, a própria UFG e seus processos com a EaD. A segunda está ligada ao entendimento sobre os dados descritivos, que não são essencialmente numéricos, podendo ser representados por palavras e textos ao mesmo tempo que os instrumentos de coleta são evidenciados por intermédio de análises de documentos institucionais e entrevistas.

Bogdan e Biklen (1994) destacam também a relevância dos processos em detrimento das conclusões, considerada a terceira característica da investigação qualitativa. No que se refere à pesquisa aqui proposta, percebe-se o foco na autoavaliação institucional, um processo que, dentro da IES em questão, é tradicional e anterior à lei que rege a avaliação brasileira atualmente, o Sinaes. Por isso, as entrevistas com a atual presidente da Cavi/CPA, os antigos presidentes e outros participantes desse processo institucional dentro da UFG foram fundamentais para apreensão, especificamente, do contexto da EaD na universidade.

A análise indutiva possibilitada pela pesquisa corresponde à quarta característica da investigação qualitativa. De acordo com Faria (2011), nesse tipo de investigação, não há hipóteses a serem rejeitadas ou confirmadas, mas abstrações difundidas com base no processo de pesquisa e no uso da razão. Desse modo, é importante compreender que o direcionamento

com o objeto de estudo começa a se delinear após o recolhimento dos dados e a aproximação dos sujeitos com o passar do tempo. Primeiro, efetua-se a investigação e, depois, a listagem das questões importantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ainda conforme os referidos autores, a quinta característica da pesquisa qualitativa se deve à relevância atribuída aos sentidos dos processos e ao significado conferido a estes para a compreensão do objeto em estudo. Aqui, as investigações sobre a legislação regente no Brasil e as próprias entrevistas protagonizam a busca pelo entendimento de acepções atribuídas aos processos em relação à autoavaliação institucional da EaD na UFG. Assim, com vias a cumprir o objetivo proposto para uma pesquisa qualitativa, foram utilizados o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e o estudo de caso, sendo o primeiro responsável por permitir a análise e compreensão dos estudos concretizados sobre o tema e o modo como foram desenvolvidos até o momento em que se iniciou.

Para Neves (1996), o estudo de caso é um exame profundo de uma unidade de estudo. Seu objetivo reside na análise detalhada do ambiente, dos indivíduos ou de situações específicas. Nesse sentido, foi trabalhado o estudo de caso da Universidade Federal de Goiás, com o recorte específico da autoavaliação institucional, a partir de 2004, ano em que foi promulgada a Lei do Sinaes. Ainda segundo o autor, a pesquisa documental é composta pela análise de materiais que, todavia, não receberam tratamento analítico ou passíveis de serem reexaminados na busca de uma nova interpretação. Tendo isso em vista, foi investigada a legislação brasileira correspondente à temática em questão e também os documentos avaliativos gerados pela UFG, na intenção de compreender e problematizar de maneira mais ampla o objeto.

c) Objetivos, caminhos de investigação e estruturação da pesquisa

Minayo (2009) identifica no processo da pesquisa qualitativa três momentos: a fase exploratória; o trabalho de campo; e a análise e tratamento do material empírico e documental. Seguindo essas premissas, a organização dos percursos proposta, também, se fundamentou na tese de Lima (2013).

Percurso 1: Fase exploratória

Na fase exploratória, desenvolveu-se uma reflexão sobre o objeto, a autoavaliação institucional da educação a distância, sendo imprescindível a busca de sua história social.

Assim, foi preciso tratar das estratégias realizadas para seu desenrolar, como definição da metodologia e estratégias para o trabalho de campo, com base nas seguintes ações: 1) Realização das disciplinas do mestrado, que consiste em cursar as disciplinas, preferencialmente voltadas para os temas de políticas educacionais e avaliação, em um ano, de modo que os trabalhos finais realizados pudessem compor a base para esta dissertação, permitindo a reflexão e pesquisa coerentes com o objeto descrito; 2) Levantamento de rede na busca de um ego focal (DUARTE, 2002), que envolve a realização de entrevista com a presidente da Cavi/CPA da UFG, objetivando conhecer um pouco mais da história e das ações do órgão responsável pela avaliação da instituição. Essa etapa foi essencial para a tomada de decisão do desenvolvimento da pesquisa com base nas orientações e entendimentos relatados pelos entrevistados; 3) Levantamento de pesquisas e produções sobre o tema, realizado a partir da reunião de material bibliográfico e documental com pesquisas e produções sobre a referida temática, analisando o que já foi realizado, áreas em desenvolvimento – o que contribuiu para a delimitação da pesquisa e sua trajetória; 4) Levantamento documental, envolvendo o levantamento inicial dos documentos disponíveis nos órgãos de autoavaliação da UFG, como relatórios e questionários, além de leis que regem a avaliação institucional no Brasil, como a já mencionada Lei do Sinaes e seus instrumentos; 5) Recorte da pesquisa, que abrange a definição do problema, da metodologia e os instrumentos de coleta de dados; 6) Construção teórica do estudo, pautada na pesquisa bibliográfica como base para o entendimento das possíveis correntes teóricas a ser utilizadas.

Como descrito na seção anterior, o levantamento bibliográfico utilizando as palavras-chave foi realizado, assim como a pesquisa bibliográfica em meios impresso e eletrônico conforme as abordagens teóricas estabelecidas. Nesse sentido, evidenciou-se uma pesquisa histórica sobre a trajetória da EaD no Brasil e, em paralelo, seu desenvolvimento dentro da UFG para compreensão de sua evolução no seio da instituição. Após o levantamento das pesquisas, realizou-se fichamentos sobre o material investigado, sua análise e a escrita do referencial teórico, expressos nas seções 2 e 3.

A pesquisa documental, caracterizada pela pouca influência exercida pelo pesquisador na análise dos documentos, também se realizou, além de serem explorados dois tipos de fontes documentais: documentos normativos como leis e decretos, entre outros, que representem as políticas nacionais de avaliação institucional, em especial, que examinem a autoavaliação da EaD dentro das IES; materiais elaborados pela própria UFG como produto da Cavi/CPA, como questionários, relatórios e outros, que objetivem realizar a autoavaliação institucional dentro da universidade. Também estão inclusos na investigação documentos relativos à avaliação externa,

assim como com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enade), dialogando com dados de cursos presenciais e a distância.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), quando se trata do uso de documentos em pesquisa, verifica-se a possibilidade de ampliar a compreensão de objetos cuja concepção demanda contextualizações sociocultural e histórica. Desse modo, os autores asseveram que:

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2).

Assim, este fator social e histórico também foi considerado ao estudar a autoavaliação institucional na educação a distância, pensando tanto o contexto da Universidade Federal de Goiás quanto as trajetórias da avaliação institucional e da modalidade a distância nas políticas brasileiras.

Percurso 2: Trabalho de campo

De acordo com Minayo (2009, p. 26), o trabalho de campo:

[...] consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina os instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria.

Para a análise dos documentos, realizou-se a leitura exploratória, orientada pela Lei do Sinaes e pela referência à EaD no ensino superior, a fim de evidenciar conceitos, entendimentos, ações e alterações, enfim, os pontos de destaque a ser compreendidos. Dessa forma, os instrumentos de coleta de dados se deram a partir da pesquisa bibliográfica em meio eletrônico e impresso (levantamento de teses, dissertações, revistas científicas, artigos de eventos científicos, livros e outros); pesquisa documental representativa da legislação nacional de avaliação da EaD (Lei do Sinaes); pesquisa em documentos normativos; pesquisa em questionários e relatórios, produtos da avaliação e autoavaliação realizados pela Cavi/UFG; e de entrevistas com membros da UFG que tenham participado ou participem do processo de autoavaliação, com ênfase na educação a distância. Os dados levantados serão utilizados ao longo do trabalho para clarear o objeto e contextualizar a pesquisa.

Assim, na fase de coleta de dados, as fontes primárias e secundárias previamente selecionadas somaram-se às entrevistas, em sua grande parte, semiestruturadas e áudio-gravadas, com representantes da instituição. Os roteiros das entrevistas foram previamente analisados pela orientadora do projeto, Daniela da Costa Britto Pereira Lima, que auxiliou na adequação dos instrumentos (MANZINI, 2012).

Segundo Manzini (2012), a entrevista semiestruturada é composta por perguntas abertas que possuam flexibilidade no momento de sua apresentação ao entrevistado. Esse tipo é normalmente utilizado para estudar um fenômeno com um grupo específico, sendo permitido ao entrevistador realizar perguntas complementares para compreender melhor o fenômeno estudado.

Na presente pesquisa foram entrevistados nove (9) indivíduos, ligados à gestão da Universidade Federal de Goiás, ao processo de avaliação institucional, e/ou à educação a distância. Foram entrevistados quatro (4) docentes, dois (2) gestores, um (1) discente, um (1) participante da comunidade civil e um (1) técnico-administrativo, segundo a composição estipulada pela lei do Sinaes (BRASIL, 2004a). Importa destacar aqui a dificuldade em conseguir agendar as entrevistas e ter disponibilidade para a oferta dos dados por parte dos indivíduos contactados para participar. O sentimento de medo e insegurança em relação ao tema da educação a distância é visível, por isso a maior parte dos entrevistados demonstrou, de forma direta ou indireta, que gostariam que sua identidade fosse mantida em sigilo ou simplesmente se recusaram a fazer parte do estudo.

Assim, o Quadro 1 a seguir caracteriza os entrevistados participantes da pesquisa. Para preservar a identidade de todos e caracterizá-los, foram criadas siglas de acordo com sua função no contexto da instituição, da Cavi e da EaD, conforme demonstrado:

Quadro 1 – Quadro de entrevistados

Cargo	Sigla
Presidente da Cavi e Docente	Docente/Cavi 1
Pró-Reitor	Gestor 1
Técnico-Administrativo e membro da Cavi	TA/Cavi 2
Gestor na Reitoria	Gestor/Ex-Cavi 3
Membro responsável pela EaD na Cavi e docente ingresso pela vaga EaD para a UFG	Docente/Cavi 4
Docente e ex-membro do Ciar	Docente/Ex-Ciar 1
Docente e ex-membro da Cavi	Docente/Ex-Cavi 5
Discente e membro da Cavi	Discente/Cavi 6
Membro da Cavi representante da sociedade civil	Civil/Cavi 7

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe esclarecer que, antes da definição dos participantes da pesquisa, seguimos o que Duarte (2002, p. 142) sugere para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa com entrevistas, em que importa a busca pelo

[...] sistema de rede, no qual se busca um ‘ego’ focal que disponha de informações a respeito do segmento social em estudo e que possa ‘mapear’ o campo de investigação, ‘decodificar’ suas regras, indicar pessoas com as quais se relaciona naquele meio e sugerir formas adequadas de abordagem. De um modo geral, as pessoas indicadas pelo ‘ego’ sugerem que se procurem outras ou fazem referência a sujeitos importantes no setor e assim se vai, sucessivamente, amealhando novos ‘informantes’. Essa é uma alternativa muito utilizada em pesquisas qualitativas e se tem mostrado produtiva. Alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora.

Nesse sentido, foi realizada inicialmente uma entrevista com Docente/Cavi 1, que, além de explicitar o funcionamento da comissão no que tange à autoavaliação da instituição, também desempenhou o papel do ego focal, indicando outros indivíduos importantes dentro do contexto para ser entrevistados.

Destaca-se, portanto, que este estudo se restringiu aos cursos de graduação a distância, excluindo-se a pós-graduação *lato sensu* (Especialização) EaD. Esse direcionamento aconteceu devido a percepção de que, apesar dos questionários disponibilizados pela Cavi, sua aplicação e análise se limitam às coordenações de curso, não inclusos nos relatórios institucionais finais da Comissão.

Percurso 3: Tratamento de dados

Após a realização do levantamento bibliográfico, da definição dos pressupostos teóricos, do aprofundamento, da coleta das informações, da aplicação das entrevistas e da análise dos documentos legais e normativos estudados, chega-se à fase descrita por Minayo (2009) como tratamento, análise e interpretação dos dados. Assim,

No sentido de salvaguardar a fidedignidade, sugerimos alguns passos: [...] (3) a triangulação interna à própria abordagem, que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação, por exemplo. (4) A validação dos relatos, comparando as falas com as observações de campo. (5) O alerta para os relatos e os fatos que contradigam as propostas e as hipóteses do investigador, tratando de problematizá-los e de apresentá-los, em lugar de ocultá-los. (MINAYO, 2012, p. 625).

Para a análise de dados, fez-se uso do processo descrito como triangulação de dados, que demanda a combinação, o cruzamento de fontes abrangentes, originárias de diferentes técnicas de coleta de dados, e a visão de vários informantes. Tal análise corresponde a uma técnica de investigação que se adéqua ao projeto em desenvolvimento devido a sua capacidade de integrar a análise dos processos, as relações e as estruturas estipuladas na implementação das ações e percepções que os diferentes atores participantes da pesquisa constroem sobre a EaD: sua evolução, as relações hierárquicas e estratégias, fazendo dele um construto específico.

Essa especificação, o exame e o tratamento dos elementos levantados foi feita levando em consideração os resultados obtidos através do cruzamento entre legislação, relatórios/questionários e outros documentos normativos da UFG, no contexto da Lei do Sinaes e de seus instrumentos. Efetuou-se, dessa maneira, a comparação e a sistematização dos dados mediados entre a teoria proposta e a informação contatada.

Diante do exposto, a pesquisa foi dividida em três partes. A primeira, correspondente à seção 2, apresenta a base teórica do estudo que contribui para compreender e analisar a EaD, seus conceitos, os percursos e a trajetória no Brasil e na Universidade Federal de Goiás. Posteriormente, a seção 3 aborda o tema da avaliação, com ênfase na avaliação institucional e na autoavaliação institucional, com intuito de entender como foram pensadas no país e de que maneira acontecem na educação a distância. A seção 4, por sua vez, teve como objetivo apresentar o estudo de caso voltado para a UFG, assimilando os caminhos da autoavaliação institucional da modalidade a distância no âmbito da referida universidade.

2 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NO BRASIL

Nesta seção, buscou-se apresentar a base teórica que contribuiu para analisar e compreender o objeto de estudo proposto (a autoavaliação institucional da Educação a Distância), aprofundando-se no estudo de caso da Universidade Federal de Goiás. Para tanto, foram utilizadas como suporte entrevistas realizadas com servidores da UFG e pesquisas documental e bibliográfica.

A Educação a Distância, entendida como uma modalidade educacional, foi regulamentada pela lei brasileira tardiamente (apenas com o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005)², se comparada aos movimentos de educação aberta da Inglaterra, que foram os pioneiros nessa modalidade, por exemplo, que teve sua *Open University* (Universidade Aberta)³ fundada em 1969. Assim, o entendimento do caminho traçado pelo Brasil, bem como da legislação que regula a matéria e dos reflexos disso na Universidade Federal de Goiás, são necessários para a reflexão a respeito do objeto.

De início, evidenciam-se as bases conceituais que fundamentam a concepção de EaD. Posteriormente, a compreensão de sua trajetória no contexto brasileiro e, mais profundamente, da Universidade Federal de Goiás. Por fim, buscou-se abranger a EaD em seu aspecto legislativo no Brasil de forma ampla, e de modo mais específico na seção 3.

2.1 Conceitos, fundamentos e caracterização da educação a distância

Esta subseção apresenta o conceito de EaD no qual esta pesquisa se baseia, com o objetivo de discutir alguns fundamentos que permeiam a organização da modalidade, tendo como pano de fundo sua construção histórica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi a responsável por regulamentar pela primeira vez a educação a distância como modalidade educativa no Brasil, conforme descrito a seguir:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

² O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, foi substituído pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, atualmente em vigor.

³ Universidade Aberta, instituição que oferece cursos a distância, fundada e mantida pelo governo, com política de livre acesso a estudantes. Ver site *Open University*.

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

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012).

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

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

O ano de 1996 marca, também, a criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed)⁴ pelo Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, com o objetivo de priorizar a qualidade e a democratização da educação brasileira. Esse foi um importante marco para a modalidade, pois o órgão atuava como agente de inovação tecnológica nos processos educativos, promovendo também a pesquisa e o desenvolvimento com foco na introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, foi o primeiro a regularizar a EaD e desenvolver o seu conceito (BRASIL, 2005), além de finalmente regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394/96, tratando de avaliação, estágio, credenciamento, entre outros, a partir da seguinte acepção para o termo educação a distância. Assim, o Decreto nº 5.622/2005 define:

Art. 1º [...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Porém, no ano de 2017, o Decreto nº 5.622/2005 foi revogado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que assim define a educação a distância:

Art. 1º [...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017a).

Com relação ao conceito, o que mudou entre o Decreto de 2005 e o de 2017 foi o acréscimo, no mais recente, da demanda de “[...] pessoal qualificado, políticas de acesso,

⁴ Extinta posteriormente pela Portaria MEC nº 1277, de 20 de setembro de 2011.

acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros”, exigência que não estava presente em 2005 (BRASIL, 2017a). Ademais, os indivíduos do processo educacional, “[...] estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas” (BRASIL, 2005), estenderam-se para “[...] estudantes e profissionais da educação” (BRASIL, 2017a). As atividades educativas realizadas em lugares e tempos diversos estão presentes em ambos os decretos.

A concepção da modalidade a distância no Brasil pode ser melhor compreendida após a exposição da legislação brasileira apresentada adiante. Ao considerar a data de sua regulamentação oficial, realizada primeiramente pelo Decreto nº 5.622, de 2005, constata-se que, comparado a outros países, como a Inglaterra – que fundou sua *Open University* em 1969 –, o movimento brasileiro é relativamente tardio e se apoia nestes modelos engendrados por instituições estrangeiras e que tiveram seu desenvolvimento no final dos anos 1960⁵, muito anteriores ao nacional. (LIMA, 2014).

Ao se considerar os possíveis fundamentos para aprender e ensinar, Coldeway (1998 apud SIMONSON; SMALDINO; ZVACEK, 2015)⁶ forneceu uma estrutura útil para assimilar quatro maneiras pelas quais a educação pode ser praticada, considerando, nesse contexto, a EaD. Sua concepção entende a existência de duas variáveis – tempo e lugar – e dá uma visão de diferentes abordagens para a prática da educação, e, dentro dela, a educação a distância. As combinações entre o tempo e o lugar resultam em quatro abordagens: educação do mesmo tempo-mesmo lugar (MT-ML); educação do tempo diferente-mesmo lugar (TD-ML); educação do mesmo tempo-lugar diferente (MT-LD); e, por fim, educação do tempo diferente-lugar diferente (TD-LD).

A educação tradicional ocorre ao mesmo tempo e no mesmo lugar (MT-ML). Essa é tipicamente a sala de aula regular e autônoma, mais frequentemente centrada no professor. O ensino de tempos diferentes, no mesmo lugar (TD-ML), significa que a aprendizagem individual ocorre em um centro de aprendizagem, ou que várias seções das mesmas classes são oferecidas para que os alunos possam frequentar a aula no mesmo local, no turno que

⁵ A Inglaterra foi pioneira na fundação de sua *Open University*, ao mesmo tempo em que serviu de referência para várias outras universidades abertas que vieram depois dela em diversos países. Seu modelo de educação a distância mistura aprendizado independente e estudo aberto. O material do curso, formulado por pessoal especializado, envolve impressos, vídeos desenvolvidos em parceria com a rede de TV BBC (British Broadcasting Corporation) ou transmissão direta por esse canal em horários pré-estabelecidos. O material é enviado por correspondência para o estudante no início do curso. Assim, os alunos estudam de acordo com seu tempo e horários, configurando aprendizagem com um viés bastante autônomo. O suporte ao curso é composto por um tutor, que fica responsável por um pequeno número de alunos do curso; escritórios regionais encarregados da parte administrativa e apoio aos estudantes, com central de atendimento por telefone; um centro de estudos para leituras individuais ou encontro de grupos de discentes; e equipe de funcionários para conselho e orientações voltadas para as escolhas acadêmicas. MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a distância: o caso *Open University*. RAE-eletrônica, v. 1, n. 1, jan.-jun./2002 [on-line].

⁶ Por ser conteúdo internacional, não foi possível ter acesso ao original.

escolherem. Esta é a educação disponível em horários diferentes para estudantes, mas no mesmo lugar, como um centro de mídia, laboratório de informática ou em salas com materiais tecnológicos disponíveis (COLDEWAY, 1998 apud SIMONSON; SMALDINO; ZVACEK, 2015).

Para as duas últimas categorias (MT-LD e TD-LD), tem-se que a educação ocorre em lugares diversos. A aprendizagem pode ocorrer em diferentes locais ao mesmo tempo (MT-LD) com apoio dos sistemas de informática e telecomunicações. Muitas vezes, a televisão é usada para conectar a sala de aula onde está o professor aos estudantes a distância. Vídeo comprimido, satélite e sistemas de fibra óptica são cada vez mais utilizados para a educação do mesmo tempo e de diferentes lugares. Esta abordagem é uma das facetas do ensino a distância, chamada educação síncrona a distância (COLDEWAY, 1998 apud SIMONSON; SMALDINO; ZVACEK, 2015).

Os autores apontam que os alunos também podem aprender em diferentes momentos e lugares, uma forma mais pura de ensino a distância. Em outras palavras, os discentes escolhem onde aprender e quando acessar os materiais didáticos, respondendo a suas próprias necessidades. Recentemente, os cursos on-line passaram a ser oferecidos para aprendizes em qualquer lugar que tenham acesso sempre que escolherem. Essa abordagem é chamada de aprendizagem assíncrona a distância. Para ilustrar a ideia explicitada, foi elaborado o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Quadrantes de Coldeway

(Educação Tradicional) MT-ML Mesmo Tempo-Mesmo Lugar	(Centro de Aprendizagem) TD-ML Tempo Diferente-Mesmo Lugar
(Educação Síncrona a Distância) MT-LD Mesmo Tempo-Lugar Diferente	(Educação Assíncrona a Distância) TD-LD Tempo Diferente-Lugar Diferente

Fonte: Elaborado pela autora com base em Coldeway (1998 apud SIMONSON; SMALDINO; ZVACEK, 2015).

Compreendemos que a educação a distância pode estender sua complexidade além das possibilidades aqui referidas pelos quadrantes de Coldeway, com atividades educacionais interconectadas de formas diversas. Contudo, avaliamos que a teoria exposta possibilita pensar numa base para o entendimento dos modelos de aprendizagem pautados nas variáveis tempo-espço. Além das questões de separação geográfica entre docentes e discentes, a modalidade a distância possui seus componentes específicos.

Sá (1998) identifica como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem em EaD os estudantes, sendo eles o elemento principal; os docentes, que podem tanto ser encarregados com a elaboração do material didático ou atuar como tutores (orientadores diretos dos discentes); o material didático, como base de apoio para o estudo; a organização de apoio, com bibliotecas, auditórios, salas de aula, laboratórios e instrumentos para o acesso presencial dos alunos; os representantes técnico-administrativos, que também auxiliam na elaboração do material didático a ser fornecido; os diversos meios tecnológicos, para a comunicação e troca de conhecimentos; e o processo de ensino-aprendizagem, considerando a forma como ocorre e os meios utilizados. Desse modo, ao analisar o art. 80 da LDB/1996, verifica-se que este

[...] estabelece que os programas de educação a distância não de ser definidos em função de padrões de qualidade atinentes aos seguintes aspectos: política de planejamento, desenvolvimento dos programas, desenho do curso ou disciplina, materiais didáticos bem elaborados, suporte pedagógico operacional, avaliação do aluno, exigente política de recursos humanos (equipe multidisciplinar de professores, tutores, especialistas em comunicação, técnicos etc.), ética na informação, gestão e administração competentes, entre outros itens de fundamental relevo para o êxito dos programas de cursos a distância. (SÁ, 1998, p. 15).

Já o Decreto nº 9.057/2017, ao regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, determina diversos aspectos da modalidade a distância no Brasil. O Quadro 3, a seguir, cruza os elementos que compõem a EaD, de acordo com Sá (1998), e os Decretos nº 5.622/2015 e nº 9.057/2017:

Quadro 3 – Elementos componentes da EaD na legislação brasileira

Elementos componentes da EaD segundo Sá (1998)	Legislação Brasileira que Regulamenta a Modalidade no País - Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996 (LDB/96) - Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017
Estudantes	<p>Cursos para a educação básica: - nível fundamental com a EaD em forma de complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (§ 4º do art. 32 da Lei nº 9.394/1996). - nível médio com possibilidade de reconhecimento de competências e estabelecimento de convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (§ 11º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996). - educação profissional técnica de nível médio (§ 3º do art. 8 do Decreto nº 9.057/2017). - educação de jovens e adultos (§ 4º do art. 8º do Decreto nº 9.057/2017). - educação especial (§ 5º do art. 8º do Decreto nº 9.057/2017).</p> <p>Cursos para a educação superior: - graduação (§ 2º e 3º do art. 11 do Decreto nº 9.057/2017). - pós-graduação <i>lato sensu</i> (§ 2º e 3º do art. 11 do Decreto nº 9.057/2017). - pós-graduação <i>stricto sensu</i>, porém condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) (art. 11 do Decreto nº 9.057/2017).</p> <p>Cursos de extensão, com ênfase para formação continuada e capacitação para professores. (§ 2º do art. 62 da Lei nº 9.394/1996).</p>
Docentes	Profissionais da educação qualificados (art. 1º do Decreto nº 9.057/2017).
Material Didático	Não tratam de orientações para elaboração de material específico para a modalidade a distância.
Organização de Apoio	<p>Polo de educação a distância como a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no Brasil ou no exterior, com função de desenvolver atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância (art. 5º do Decreto nº 9.057/2017).</p> <p>Tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos são identificadas como atividades presenciais e devem estar previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso. As referidas atividades serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (art. 4º do Decreto nº 9.057/2017).</p> <p>Deverá manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso (art. 4º e 5º do Decreto nº 9.057/2017).</p>
Meios Tecnológicos	Utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação para a efetivação da mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem pautados na modalidade, sem maiores especificações a respeito de quais meios (art. 1º do Decreto nº 9.057/2017).
Processo de Aprendizagem	Especifica apenas que deve contar com tecnologias de informação e comunicação para a mediação entre ensinantes e aprendentes, com acompanhamento e avaliação compatíveis, em tempos e lugares diversos (art. 1º do Decreto nº 9.057/2017).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sá (1998), Brasil (1996, 2017a).

Assim, procuramos na legislação brasileira elementos que compõem a EaD, de acordo com o apontado por Sá (1998). Percebemos que, no que tange aos cursos, a educação superior, com foco para a graduação e pós-graduação *lato sensu*, é a que possui a regulamentação mais

avançada, além dos cursos de extensão. A educação básica e a pós-graduação *stricto sensu* ainda encontram sua oferta bastante restrita.

No que se refere ao trabalho docente, ainda existem progressos para serem alcançados, pois a norma aponta apenas que os profissionais devem ser qualificados. O tipo de qualificação e especificidades para cada área ainda estão em aberto, permitindo possíveis adaptações e a precarização do trabalho realizado por esses professores. Sobre o material didático, por sua vez, não há determinações nas regras consideradas (SÁ, 1998).

A organização de apoio conta com estrutura física da sede da instituição, dos polos ou de ambiente profissional e concebe também o trabalho do tutor, considerado uma prática presencial conforme o conceito de Sá (1998). Os projetos pedagógicos são a base para direcionar o trabalho a ser realizado com a educação a distância e, no geral, o que se percebe é a forte autonomia concedida às IES para a estruturação de seus cursos na modalidade. Os meios tecnológicos e os processos de aprendizagem, ainda de acordo com a autora, estão ligados à utilização de tecnologias de informação e comunicação. Quanto à questão tempo-espacial, especifica-se que o tempo e os lugares são diversos, sem maiores detalhamentos sobre as tecnologias e os quesitos de tempo e espaço para aprendizagem.

No que diz respeito à organização do ensino a distância após compreender os instrumentos constitutivos da EaD trazidos por Sá (1998), Moran (2006, p. 72), pode-se afirmar que,

[...] quando uma instituição de ensino superior ou corporação resolve promover cursos a distância, investimento, planejamento e uma estruturação sistêmica devem estar presentes para garantir a eficiência, eficácia e qualidade dos cursos. Não somente são necessárias condições infraestruturais e tecnológicas adequadas, mas também a sistematização de todos os componentes e processos que constituem um sistema de EaD.

Dessa forma, existem processos em EaD divididos entre a gestão pedagógica e a de sistemas. A pedagógica é responsável pela organização das etapas do curso no que tange à aprendizagem. De tal modo, consideram-se nessa esfera mecanismos de gestão como a elaboração de calendários e treinamento de pessoal. Também é necessário que as atribuições de cada membro do grupo estejam claras. E, ainda, que o sistema de comunicação, em especial entre discente e docente, esteja funcionando de maneira eficiente, pois este afeta de forma direta na efetividade do curso em andamento (MORAN, 2006). A definição clara do método avaliativo e seus agentes compreende a parte fundamental da gestão pedagógica, pois,

Além de determinar qual a sistemática de avaliação formativa e somativa adotada na proposta pedagógica do curso e os critérios para aprovação, o sistema de avaliação deve definir claramente os indicadores e os instrumentos que serão utilizados, possibilitando, assim, o desenvolvimento da avaliação na prática com transparência. (MORAN, 2006, p. 75).

Quando se pensa em gestão pedagógica, o autor (2006, p. 75) afirma que o sistema de EaD em sua totalidade deve englobar meios de proporcionar o acompanhamento e funcionamento sistemático “[...] de tudo aquilo que compõe a sua proposta pedagógica, a concretização de seu desenho instrucional, seu sistema de apoio a aprendizagem e avaliação”. A atenção a esses elementos faz com que o sistema que trabalha com a educação a distância possa, no aspecto educativo, oferecê-la em uma situação de ensino-aprendizagem considerada de qualidade para os aprendizes.

A segunda parte do processo de organização, que envolve a gestão de sistemas identificando a gestão de pessoas como o centro dos sistemas em EaD, também comporta recursos tecnológicos e processos de monitoramento e avaliação. Exemplos de estruturas organizacionais e gerenciais são a elaboração de materiais didáticos e de tutoria, o desenvolvimento de cursos e o suporte a professores, tutores e alunos. Todos fazem parte de um conjunto de funções específicas que deve ser organizado para proporcionar o desempenho satisfatório do sistema (MORAN, 2006). Um dos aspectos essenciais dessa gestão de sistema em EaD é a formação de tutores, peças-chave para a interação com os discentes. Outra preocupação diz respeito ao funcionamento das tecnologias empregadas e à elaboração dos materiais instrucionais. Assim:

Se, por exemplo, optou-se pela utilização de materiais impressos, há toda uma organização necessária para a definição de tais materiais, das pessoas ou equipes que trabalharão nesta elaboração, produção e, posteriormente, distribuição dos mesmos. Todo este processo exige uma gestão a parte com mecanismos de controle, principalmente de prazos, bem estabelecidos. (MORAN, 2006, p. 78).

Quando se considera a tecnologia utilizada, o autor (2006) destaca a constante necessidade de atenção para este aspecto do sistema, pois muito da proposta pedagógica está diretamente relacionada a ele. A tutoria on-line também depende de manutenção constante, porque neste funcionamento sem pausas está presente uma das possibilidades da educação a distância. Com base nisso, descreve o funcionamento da modalidade a distância, necessário para que possamos compreender – após o conhecimento de seus elementos tratados anteriormente por Sá (1998) – de que maneira se organiza e de que forma deve ser colocada em prática a gestão pedagógica e de sistema.

Em se tratando do assunto, os autores apresentados a seguir buscam entender a EaD a partir de sua organização em seu aspecto macro, sua evolução e modelos. Após assimilar os aspectos teóricos dessa modalidade, torna-se relevante investigar de que maneira eles se fortaleceram ao longo de sua história. Moore e Kearsley (2010), Keegan (1986) e Peters (2004) explicitam a trajetória da EaD, em expansão no Brasil, a partir de sua regulamentação, desde seus primórdios até os dias de hoje. Dividida em cinco gerações, conforme a classificação dos autores (2010), a primeira delas corresponde ao Ensino por Correspondência, que engloba como materiais os impressos, livros e as apostilas. Na segunda geração, tem-se a transmissão por rádio e televisão, tendo como materiais o rádio, o vídeo, a televisão e as fitas cassete. Na terceira, configuram-se as Universidades Abertas, que se utilizam de materiais impressos, televisão (TV), rádio, telefone e fitas cassete.

Em seu livro *Foundations of distance education* (Fundações da educação a distância), Keegan (1986, p. 34, tradução nossa) define educação a distância como

[...] um termo genérico que inclui o alcance de estratégias de ensino-aprendizagem usadas por faculdades por correspondência, universidades abertas, departamentos de cursos a distância das faculdades ou universidades tradicionais e fornecedores de corporações de treinamento a distância. É um termo para a educação daqueles que escolheram não frequentar as escolas, faculdades e universidades do mundo, mas estudar em sua própria casa ou ambiente de trabalho.

Nos anos 1980, com a proeminência do ensino por correspondência, quando a internet dava ainda seus primeiros passos, a EaD era considerada majoritariamente um estudo autodirecionado e solitário. De posse dos materiais necessários, o estudante a distância desenvolvia seus conhecimentos sem maiores interações com professores, colegas ou ambiente universitário, pois a realidade virtual de aprendizagem era algo distante. Já a quarta geração da EaD é caracterizada pelas teleconferências interativas com áudio e vídeo. Por fim, a quinta geração, bastante rica em recursos, se utiliza de internet/web, MP3, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes em terceira dimensão (3D), redes sociais, fóruns, entre outros (MOORE; KEARSLEY, 2010).

Sendo assim, é importante salientar que, independentemente da classificação considerada, esses movimentos têm origem em algum país central onde são desenvolvidos e pesquisados, e, depois disso, são normalmente copiados pelos países periféricos, com raras readaptações locais. No entanto, a não adequação à realidade de cada nacionalidade pode levar a disfunções no ensino, resultando num ensino de qualidade parcial, com viés liberal e, até mesmo, voltado para a massificação da educação.

No âmbito da evolução da modalidade, Peters (2004) oferece outra abordagem para a EaD que pode se relacionar com o entendimento de Moore e Kearsley (2010). O autor identifica sete modelos de educação a distância possíveis, sendo o primeiro a preparação para o exame, que, conforme atesta, tem baixo reconhecimento pela literatura e configura-se pelo material didático fornecido por uma determinada universidade, para que o estudante se prepare, no formato de autoinstrução, para realizar testes e obter certificados.

O segundo modelo, mais antigo e utilizado ainda nos dias de hoje, é o da educação por correspondência, responsável por assentar as bases da educação a distância acadêmica. O modelo multimídia seria o terceiro da lista e caracteriza-se pelo uso regular e parcialmente integrado do rádio e da televisão, juntamente ao material impresso sob a forma de curso pré-preparado (PETERS, 2004). Este designa a segunda geração da modalidade em seu aspecto acadêmico, que deu início e apoio ao movimento em prol da aprendizagem aberta e da Universidade Aberta que têm como modelo maior a *Open University* britânica, citada anteriormente.

No quarto modelo, é possível identificar a educação a distância em grupo, que utiliza o rádio e a televisão especialmente para a transmissão de palestras realizadas por professores universitários e assistidas por grupos de estudantes que frequentam classes obrigatórias. Para Peters (2004), essas aulas são classificadas como educação convencional tecnicamente estendida, pertencentes à quarta geração da EaD. Segue-se, nesse sentido, o modelo do aluno autônomo, no qual os acadêmicos não apenas organizam as atividades por si mesmos, mas também “[...] assumem tarefas curriculares, são responsáveis pela determinação dos propósitos e objetivos, pela seleção dos conteúdos, pela decisão de quais estratégias e mídias querem empregar e até pela mensuração do êxito de seu aprendizado” (PETERS, 2004, p. 79). O objetivo é, portanto, a aquisição dos conteúdos pelos próprios alunos.

Ainda segundo Peters (2004), o modelo de EaD baseado na rede surge como parte da transformação digital vivida atualmente. Nele, os alunos têm acesso a uma vasta gama de programas didáticos e bancos de dados relevantes ao mesmo tempo em que são desafiados a desenvolverem novas formas de aprendizagem, trabalhando com informações de todas as maneiras necessárias. Esse modelo já pode ser identificado como pertencente à quinta geração de educação a distância.

No modelo de ensino de sala de aula estendido tecnologicamente, baseado no princípio mencionado, o docente ministra sua aula, que é transmitida para outras salas por meio de videoconferência. Nesse formato, a única vantagem destacada pelo autor é a utilização de apenas um palestrante para muitas turmas, o que ressalta a sensação de alienação dos alunos

em relação à sala de aula principal (onde o professor se encontra fisicamente) e a dificuldade de concentração dos discentes. Por fim, Peters (2004) descreve a possibilidade de modelos híbridos, com a combinação de aprendizagem em ambiente informatizado, discussões presenciais em espaço de aprendizado acadêmico reais, entre outras possíveis combinações, que favoreçam o ensino-aprendizagem de acordo com o interesse e a necessidade dos estudantes.

Moran (2008, p. 3) parece concordar com essa tendência do modelo de educação híbrido – que mistura aspectos presenciais e a distância – quando afirma:

De agora em diante, as práticas educativas, cada vez mais, vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial, ou seja, vendo-nos e ouvindo-nos, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta. Alguns cursos poderemos fazê-los sozinhos, com a orientação virtual de um tutor, e em outros será importante compartilhar vivências, experiências, ideias.

Em nosso país, grande parte dos modelos descritos ainda é utilizada. Caminhamos na expectativa de um padrão híbrido que associe o modelo de rede e a modalidade presencial, com o objetivo de formar um aluno independente na busca de sua aprendizagem, que adquira, avalie e modifique informações no caminho para o conhecimento. O Decreto nº 9.057/2017 já é um passo nessa direção, pois considera como instrumentos da EaD as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e também os polos de educação a distância, definindo-os como unidade operacional e acadêmica descentralizada, voltada para o desenvolvimento de atividades presenciais em cursos da modalidade, no Brasil ou mesmo no exterior (BRASIL, 2017a).

A Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, caminha no sentido desse modelo híbrido, pois permite a oferta de (no máximo) 20% de disciplinas a distância nos cursos de graduação presenciais. Dessa maneira, as modalidades se misturam, permitindo uma adaptação da IES para a oferta de disciplinas e uma introdução dos discentes nas possibilidades trazidas pela EaD (BRASIL, 2016b).

Peters (2004) identifica uma forte transição do ensino presencial para a educação a distância desde os anos 2000. Essa transformação educacional, como aponta, foi gerada por novas necessidades como barateamento do ensino; formação continuada; necessidade de trabalhar por parte dos estudantes; democratização do acesso, entre outros. Esses aspectos podem trazer, como resultado, entretanto, uma precarização tanto do ensino quanto do trabalho docente. O que permitiu essa evolução foi o desenvolvimento da tecnologia digital, apesar das

raízes da EaD estarem plantadas desde o início do século XX na forma dos estudos por correspondência.

Além disso, o autor (2004) define as formas orais legítimas das aulas tradicionais como uma maneira natural de interação – um padrão cultural universal. Na educação a distância, diferentemente, é importante utilizar material impresso, substituir a fala e a audição pela leitura e escrita e buscar uma mídia técnica como intermediário. A mudança fundamental reside na alteração do processo de interação (PETERS, 2004). Assim, a educação a distância permanece pautada em uma interação diferenciada, cujo “[...] clima da aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição de conhecimento são diferentes [do padrão tradicional] na maioria do tempo” (PETERS, 2004, p. 71). O autor assegura, dessa forma, a necessidade de buscar novos critérios para a EaD, correspondentes à nova modalidade, sem que esses sejam reciclados da educação face a face.

Diante do exposto, o Quadro 4 a seguir mostra as teorias de Moore e Kearsley (2010) e de Peters (2004) descritas anteriormente, evidenciando como, apesar de existirem concomitantemente, cada uma adquiriu maior relevância em determinada geração, desenvolvendo-se até chegar ao predomínio daquela pautada pela internet.

Quadro 4 – Gerações de Moore e Kearsley (2010) e modelos de Peters (2004)

Gerações da Educação a Distância Moore e Kearsley (2010)	Modelos de Educação a Distância Peters (2004)
Primeira Geração Ensino por Correspondência Materiais: impressos, livros e apostilas	Modelo de Preparação para Exame (autoinstrutivo) Educação por Correspondência
Segunda Geração Transmissão por rádio e televisão Materiais: rádio, vídeo, televisão e fitas cassete	Modelo Multimídia
Terceira Geração Universidades abertas Materiais: impressos, rádio, televisão e fitas cassete	Modelo Multimídia
Quarta Geração Teleconferências interativas com áudio e vídeo Materiais: telefone e televisão	Modelo de educação a distância em grupo Modelo do aluno autônomo
Quinta Geração Internet, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), vídeos, animações, 3D, redes sociais, fóruns, chats Materiais: computadores, laptops, celulares	Modelo do aluno autônomo Modelo de educação a distância baseado na rede Modelo de ensino de sala de aula estendido tecnologicamente Modelos híbridos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Moore e Kearsley (2010) e Peters (2004).

Os modelos trazidos pelos autores importam devido ao esforço intelectual concebido ao pensar a história da EaD, suas possibilidades e classificações de acordo com seu desenvolvimento desde o século passado. Deve-se levar em consideração, também, a vertente

liberal que oferecem para a discussão. Apesar da grande contribuição desses estudiosos para a delimitação das primeiras características e tipos de oferta da modalidade, eles consideram que a educação deve, em certa medida, se adaptar às exigências do mercado, tornando-se, dentro do possível, a formação mais rápida e com ênfase na diminuição de custos e “otimização” dos conhecimentos disponibilizados. Esse entendimento destoa do defendido na presente pesquisa como princípios da educação a distância.⁷

Segundo Feenberg (2004), existe uma ligação entre a divisão do trabalho e a educação, de maneira que a educação acaba sendo direcionada por um modelo fabril caracterizado pela mecanização dos processos e gerências vigilantes. Essas características são resultantes do padrão produtivo vigente na sociedade como um modelo da fábrica. Existe, em contrapartida, outro representante que se concebe pelos moldes da cidade com suas ligações dialógicas, cosmopolitas e comunicação fortalecida. E a internet é a ferramenta responsável por tornar esse contexto urbano possível, com a educação transcendendo os limites da arraigada cultura dominante, que mantém a população submissa, definida como o modelo da cidade.

Assinala-se, a EaD praticada atualmente e, em especial, na realidade brasileira, como adequada do modelo da fábrica, quando se percebe que, apesar da utilização de recursos didáticos como vídeos e impressos, as ferramentas de comunicação disponibilizadas

[...] nem sempre favorecem as interações entre alunos e entre professor e alunos. Constatase, muitas vezes, a manutenção da concepção da comunicação hipodérmica, isto é, unidirecional. É justamente a adoção desta concepção que promove a divulgação da EAD como apenas instrucional e não formativa. (TOSCHI, 2004, p. 93).

O que se defende neste estudo como conceito para EaD aproxima-se desse modelo da cidade, que otimiza as características comunicacionais da aprendizagem, aproxima os indivíduos e permite a troca multilateral de informações para gerar, dessa forma, o conhecimento. A modalidade a distância deve ser, em primeiro lugar, uma ferramenta de acesso aos que não possuem estrutura educacional em seu lugar de origem, e não uma maneira de baratear custos, tornando o ensino-aprendizagem massivo, lucrativo e de baixa qualidade. Para que isso seja possível, Toschi (2004) sugere que os produtos standardizados, o isolamento, os pacotes educacionais, o excesso de especialização durante o trabalho educacional e o planejamento centralizado sejam repensados. Em seu lugar é necessário considerar a inserção de práticas como a valorização das trocas e das atividades de comunicação, o planejamento

⁷ Mesmo assim utilizou-se dos autores de forma crítica por eles contribuírem com o campo e por serem referência internacional.

flexível, os cursos diversificados, as trocas permanentes entre ensinantes e aprendentes e a diferenciação e diversidade no planejamento dos cursos (TOSCHI, 2004).

Segundo Lima (2014b), a compreensão de EaD deve englobar a possibilidade de compartilhamento e o diálogo entre os sujeitos que possibilite a construção de um espaço de interlocução entre os indivíduos da ação educativa. Assim:

Acrescentamos ao conceito o fundamento de que a EaD é uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora. (LIMA, 2014b, p. 61).

Embora a educação a distância não seja composta por um modelo único, trata-se de uma educação que tem sua base primordial e a especificidade de possuir um modo de organização a distância (LIMA, 2014a). Por isso, a busca se configura pelos mesmos objetivos de qualquer modalidade educativa: formação humana, aprendizagem, desenvolvimento da autonomia intelectual. Nesse processo, deve-se, portanto, considerar categorias e dimensões específicas, buscando a qualidade dos cursos a distância. É esse entendimento que norteia nossa percepção a respeito das bases conceituais que a EaD deve tomar como modalidade educativa.

Sendo assim, foi possível apreender a lente pela qual foi considerado o conceito de educação a distância ao longo desta dissertação. E, a partir disto, desenvolve-se sua história como modalidade educacional no Brasil, como veremos adiante.

2.2. A legislação brasileira da educação a distância na educação superior

A legislação brasileira referente à educação a distância, voltada, em específico, para a educação superior, com foco nas regulamentações mais relevantes, possibilita conhecer os aspectos legislativos para compreender como essa modalidade pode atuar dentro das instituições e de que maneira pode ser avaliada. A esse respeito, Orth, Mangan e Neves (2012, p. 5) afirmam que

A legislação educacional brasileira oficializou e deu abertura a esta modalidade de Ensino e ou de Educação a partir da Constituição Brasileira de 1988, em especial por meio do inciso II do artigo 206, que estabeleceu o princípio brasileiro de que, aqui se tem ‘liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber’. Posteriormente os legisladores vão se inspirar nesse princípio para propor o Ensino e ou Educação na modalidade a Distância.

A própria Constituição Federal de 1988 concedeu, portanto, por meio dos princípios dispostos, o espaço para a posterior oficialização normativa da modalidade a distância no Brasil. A nova República brasileira buscava, então, acesso a diversos tipos possíveis de educação. Nos anos 1990, a redemocratização e a introdução do movimento neoliberal⁸, representado principalmente pelo presidente eleito em 1990, Fernando Collor de Mello, trouxeram novas perspectivas para a educação a distância. De acordo com Freitas e Ferreira (2013, p. 3),

Em 1990, o projeto de lei nº 4.592-C/90, do Ministério da Educação, propunha a criação da Universidade Aberta do Brasil, vinculada ao próprio Ministério, visando à expansão do acesso à educação de nível superior. Essa iniciativa foi de extrema importância, pois esse projeto de lei foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Redação que opinou sobre a admissibilidade do Projeto de Lei substitutivo número 4592/A/90. Desse Projeto de Lei derivaram iniciativas como a inclusão do artigo 80 referente à educação à distância na Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Considera-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação o primeiro marco oficial da EaD no Brasil. Pela primeira vez, a modalidade apareceria como prática legalmente aceita, integrante do sistema de educação formal, a ser utilizada na educação superior e básica (LIMA, 2014a). O art. 80 da LDB, já citado na seção 2.1 Conceitos, fundamentos e caracterização da educação a distância, é o responsável pela regulamentação da modalidade, pois trata de sua veiculação e desenvolvimento. Este artigo aborda a necessidade de credenciamento das instituições pela União, de controle das condições para expedição de diplomas, os requisitos para a implementação de cursos e o tratamento diferenciado que receberá em determinadas esferas.

No que tange à educação básica, no ensino fundamental, a EaD é permitida apenas no sentido de complementação de aprendizagem ou situações emergenciais, princípio expresso no artigo 32, § 4º. Pode ser também utilizada como possibilidade para oferta de cursos para jovens e adultos com escolarização abaixo do necessário, segundo o artigo 87, § 3º, II. Quanto à educação superior, destaca-se a dispensa de frequência obrigatória de professores e alunos em programas de educação a distância. Segundo o art. 47, § 3º, “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância”. A EaD para formação de

⁸ “O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. [...] os neoliberais defendem a máxima desregulamentação da força de trabalho, com a diminuição da renda e a flexibilização do processo produtivo. Outra premissa básica do neoliberalismo é o desaparecimento do Estado, ou seja, as privatizações. Nesse sentido, [para o liberalismo] a função do Estado é apenas garantir a infraestrutura básica para o bom funcionamento e escoamento da produção de mercadorias, bem como a intervenção na economia em tempos de eventuais crises.” (BRASIL ESCOLA, 2018).

professores também é considerada no âmbito da LDB e, no artigo 87, § 3º, III, determinada como alternativa para capacitação de professores em exercício (BRASIL, 1996).

Lima (2014a) evidencia que, em outubro de 2009, foram incluídos os parágrafos 2º e 3º ao artigo 62 (Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009), com o objetivo de permitir a formação continuada através de tecnologias de educação a distância (§ 2º). Para a formação inicial, entretanto, prioriza-se o ensino presencial, em detrimento da educação a distância (§ 3º).

Art. 62 [...]

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

Gomes (2009, p. 22) considera a LDB cautelosa e destaca sua postergação sobre a questão do mestrado e do doutorado na modalidade a distância:

Foi, enfim, um passo importante, embora cuidadoso. O grande problema inerente a ele e à legislação e normas é que não se colocava a tônica no substantivo *educação*, e sim na sua qualificação: presencial ou a distância. Parece haver um pressuposto implícito, de longa data, de que a primeira é mais propícia à lisura e a última se encontra mais permeável às irregularidades. Seria interessante indagar se o desempenho da educação presencial é melhor e se o número e seriedade das irregularidades é intrinsecamente menor.

Apesar de extinta em 2011, a criação da Secretaria de Educação a Distância como um órgão ligado ao Ministério da Educação, pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, foi um relevante marco da EaD, sendo substituída pela Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior do MEC (Seres). Materializada antes mesmo da LDB, sinalizou a importância da modalidade ao dedicar-lhe um órgão específico para seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que demonstrou a intenção do governo de expandir e fortalecer a educação a distância no Brasil.

A Portaria MEC nº 3.021, de 21 de dezembro de 2001, foi responsável, à época, por autorizar o recebimento de solicitações de credenciamento de IES para ofertar cursos na modalidade a distância, mas apenas os voltados para a formação de professores, rejeitando as demais solicitações (LIMA, 2014a). Lima e Faria (2016) apontam que até 2001 não havia nenhuma IES particular credenciada para oferecer cursos a distância. A explicação para isso se deve às Portarias nº 1098, nº 2253 e a própria nº 3021, todas publicadas em 2001, que

restringiram os pedidos de credenciamento apenas às IES públicas, suspendendo os pedidos das privadas.

Lima (2014a) também destaca os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância⁹, promulgados pelo MEC em 2 de abril de 2003, de acordo com o determinado pelo art. 2º, § 5º, do Decreto nº 2.494/1998. Tratava de diretrizes gerais orientando o modo como o curso na modalidade deveria ser delineado, com o objetivo de ajustá-lo às características referentes à modalidade. Mais uma vez o Estado brasileiro demonstra seu interesse em normatizar a EaD, orientando os caminhos a serem traçados pelas IES na oferta dos cursos voltados para a modalidade, já que os referenciais serviam também como base para a composição de projetos de cursos e análise pelos representantes das comissões de avaliação. Essa normatização aponta para a expansão da modalidade, principalmente pelas IES privadas.

A Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, destaca-se pelas orientações que atribui em aspectos específicos da composição de cursos a distância, como a possibilidade de oferta de até 20% das disciplinas em modalidade “não presencial”; e a obrigatoriedade de avaliações presenciais para cursos a distância.

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. [...]

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais. (BRASIL, 2001).

Diferentemente das experiências de outros países com as *open universities*, os cursos a distância brasileiros tiveram, desde seu início, por obrigação legislativa, que estar ligados a ferramentas e procedimentos indissociáveis da educação presencial (LIMA; FARIA, 2011). Os primeiros instrumentos jurídicos nesse sentido sinalizavam para a necessidade de se credenciar as IES com interesse em ofertar essa modalidade de ensino, desdobrando-se na necessidade de que as avaliações fossem presenciais, mesmo em um curso ofertado inteiramente a distância. Assim, quando se pensa na avaliação institucional da EaD, se compreende que ela já nasce pautada pela realidade dos cursos presenciais, apesar de dispor de uma dinâmica própria de funcionamento – o que vai contra a concepção de EaD aqui considerada, que interpreta

⁹ Substituídos posteriormente pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, publicados no ano de 2007.

conteúdos adaptados da educação presencial como incompatíveis com um processo de ensino-aprendizagem qualitativo. É necessário, portanto, metodologias e formas de organização, gestão e comunicação próprias para a modalidade a distância.

A Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, revogou a Portaria nº 2.253, de 2001, citada anteriormente, trazendo algumas mudanças: foi mantida a utilização de até 20% da carga horária do curso, modificada a expressão “método não presencial” para “modalidade semipresencial” (Art. 1º) e apresentado o conceito de tutoria (Art. 2º), ainda não utilizado anteriormente. Sobre a tutoria, Lima (2014a, p. 59) assegura que:

O conceito e a figura do tutor foram de importância relevante para a nova Portaria, visto que as IES estavam implementando os 20% sem qualidade, elaborando disciplinas completas a distância em cursos presenciais sem a figura do tutor, ou seja, o discente cursava a disciplina sem orientação e acompanhamento, como em um curso autoinstrucional. Considerou-se como tutor, nessa Portaria, o docente qualificado para a disciplina prevista, com carga horária específica para os momentos presenciais e a distância (Art. 2º). Novamente, presenciamos o enfoque para a institucionalização da EaD pela Portaria, ao favorecer a utilização dos 20% na modalidade considerada semipresencial.

Atualmente, a Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, rege a função dos tutores, que possuem atividades presenciais e a distância. Define como responsáveis pela tutoria os profissionais da educação com formação na área do curso em que trabalham e qualificados em nível compatível com o que foi planejado no projeto pedagógico, cujo trabalho deve abarcar práticas e métodos de ensino-aprendizagem que incluam o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação na promoção de objetivos pedagógicos (BRASIL, 2016b).

Lima (2014a) também aponta que a partir de 2002 houve um número crescente de IES privadas credenciadas para educação a distância, número que se sobrepôs ao de instituições públicas no ano de 2005. Para regular essa oferta progressiva, em 19 de dezembro de 2005 é promulgado o Decreto nº 5.622, responsável por regulamentar o art. 80 da LDB que trata da veiculação e desenvolvimento da EaD no Brasil, posteriormente alterado pelo Decreto nº 6.303, de 2007. Em 25 de março de 2017, o Decreto nº 5.622 foi revogado pelo Decreto nº 9.057 que ainda está em vigor.

Além de trazer um conceito de EaD, o Decreto nº 5.622 normatizou uma vasta abrangência de questões relativas ao tema, o que o tornou um marco regulatório da modalidade. Alguns dos itens versados são a definição de EaD (Art. 1); a reafirmação de que mesmo um curso totalmente a distância deve ter momentos presenciais, sendo deles, obrigatoriamente, a avaliação e o estágio (Art. 1, § 1º); e onde e em quais aspectos pode acontecer sua oferta, com ressalvas para a educação básica e a educação de jovens e adultos (Art. 2º). Outro ponto é a

educação presencial como parâmetro da EaD, bem como a exigência de que ambos os cursos devem ter a mesma duração (Art. 3, § 1º) (BRASIL, 2005).

No Art. 7, é tratada a necessidade de credenciamento e reconhecimentos de instituições, e também de autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade. Os artigos 24 e 25 destacam que os cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) também deverão passar pelos processos de reconhecimento e autorização, com os mesmos critérios de corpo docente e exames avaliativos dos cursos de graduação (BRASIL, 2005).

Percebe-se, novamente, a preocupação em controlar a oferta de cursos com critérios que passam de forma direta pelo crivo do Estado. Ao analisar a avaliação educacional nas políticas públicas, verifica-se, portanto, que seu papel primordial, desde muito cedo, passa a ser o de controle e regulação.

O polo de educação a distância é mencionado, pela primeira vez, no Art. 12, X, do Decreto nº 5.622/2005. Esse artigo expõe os requisitos documentais e estruturais que serão exigidos para o credenciamento, como plano de desenvolvimento institucional, estatuto da IES, projeto pedagógico para os cursos e programas a serem ofertados, corpo docente com a qualificação exigida na lei, além de laboratórios e bibliotecas adequados.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos: [...]
 X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infraestrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a: [...]
 c) polos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso. (BRASIL, 2005).

Gomes (2009) compreende como avanços o reconhecimento do caráter de modalidade educacional, consonante com o que aponta a LDB e também as referências às TICs. Também salienta que o decreto reflete o espectro de desconfiança que marca a educação brasileira, marcado pela preocupação com documentos e regras específicos, que não tangem à modalidade presencial da mesma maneira.

Segundo Lima e Faria (2016), destaca-se, nos dois anos após a implementação do Decreto nº 5.622, entre 2004 e 2006, um aumento de 184% do número de cursos autorizados para a modalidade a distância e de 171% de IES credenciadas para ofertar EaD, de acordo com dados do Inep. O setor privado teve a mais forte expansão, compreendendo 81,5% das matrículas em 2006. Conforme o Inep (2015, p. 7), “[...] as matrículas dos cursos a distância

são predominantes da rede privada e dos cursos de licenciatura”, com 51,1% das matrículas em cursos de licenciatura.

Pode-se concluir, dessa forma, que o Decreto nº 5.622 foi responsável por controlar as condições da oferta de educação a distância no nível superior, ao mesmo tempo em que privilegiou o ingresso das IES privadas na modalidade, antes majoritariamente públicas. Dourado (2008) vê com ressalvas esse processo expansionista, com ênfase em políticas voltadas para a formação de professores, pois muitos têm características de políticas emergenciais, não se pautam pela organicidade e, por consequência, comprometem a qualidade da educação oferecida em grande parte dos casos.

A respeito do polo de educação a distância, é evidente que ele deve estar localizado onde as atividades presenciais obrigatórias acontecerão. No Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera aspectos do Decreto nº 5.622/2005, esse polo será renomeado como apoio presencial. De acordo com Lima (2014a, p. 67),

O Decreto nº 6303/2007 alterou o Decreto nº 5.622/2005 e incluiu novos dispositivos. Essas alterações e inclusões referem-se, prioritariamente, ao que seria denominado polo de apoio presencial e incluiu medidas para garantir que as atividades presenciais obrigatórias ocorressem em polos credenciados (que tiveram avaliação *in loco*).

Os polos de educação a distância são relevantes por atuarem como apoio estrutural e administrativo para o processo educacional a distância e têm sua importância ampliada nas localizações mais afastadas. Alonso (2010) questiona, em contrapartida, a qualidade desses polos, principalmente nas instituições públicas, haja vista que são deixados sob a responsabilidade dos municípios que, muitas vezes, não honram as orientações legislativas, apesar de receberem repasse para tal.

No aspecto da avaliação da EaD, o Art. 16, ainda do Decreto nº 5.622/2005, é aqui enfatizado por submeter os cursos e as IES que oferecem a modalidade a distância à Lei do Sinaes: “Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância.” (BRASIL, 2005). Já o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, delibera sobre o exercício das funções de regulação, avaliação e supervisão das IES e dos cursos superiores de graduação e sequenciais, incluindo também a modalidade a distância. E destaca que o credenciamento da modalidade tem características específicas. Esta norma delibera também sobre as obrigações para a Seed (extinta em 2011), relativas à elaboração de ferramentas para avaliação de IES e cursos; o credenciamento e reconhecimentos de instituições, autorização, reconhecimento e suas

renovações; e a supervisão desses cursos no âmbito da educação a distância. Versa, ademais, sobre a obrigatoriedade da menção sobre oferta de EaD no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições (BRASIL, 2006a).

Sobre o credenciamento, ainda, o Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016, alterou o Decreto nº 5.773/2006 ao simplificar o credenciamento para a oferta de EaD para IES estaduais ou federais. Assim, o artigo 26 declara: “§ 4º A Secretaria competente poderá instituir processo simplificado de credenciamento específico para oferta de educação a distância para as instituições federais e estaduais de educação superior, exclusivamente no âmbito de programas ou ações conduzidas pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2016c).

A Universidade Aberta do Brasil foi criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, direcionada para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de programas de educação superior no país, preferencialmente voltados para licenciaturas e formação inicial e continuada de docentes da educação básica (BRASIL, 2006b). A esse respeito, Araujo (2007) reforça a percepção de uma política forte de incentivos pelo governo para o fortalecimento da UAB, com ofertas pelo MEC de recursos, equipamentos e capacitação. Resta refletir, então, como essa política se tornará institucionalizada, pois ainda depende de bolsas e editais para acontecer, sem absorção real pelo cotidiano das universidades públicas.

No ano de 2007 foram criados os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, através da Seed/MEC, que servem como orientação e parâmetro para atos legais do poder público. Esses referenciais são voltados para a implementação de cursos e desenvolvimento de seu PDI, escrutinando os aspectos de concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa; e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007b).

Por fim, cabe ênfase à Portaria nº 2, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Esse ato sistematiza alguns dos decretos e leis estudados nessa seção, como art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Sinaes); o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; e o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. A Portaria nº 2/2007 traz à tona especificações para reconhecimento institucional e credenciamento e autorização de cursos, a ser efetivado por avaliadores do Inep. Também é reforçada a importância dos polos de apoio presencial para os momentos presenciais obrigatórios, como apresentação de trabalhos e realização de avaliações (BRASIL, 2007a).

De acordo com Lima e Faria (2016, p. 27),

[...] tem-se observado que o credenciamento institucional tem sido o pontapé inicial para que a EaD comece a vivenciar um processo de institucionalização nas diferentes IES, tanto públicas, quanto privadas, demonstrando a importância da compreensão de seu processo de expansão que está imbricadamente relacionado com a institucionalização.

Em 11 de março de 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 1, responsável por estabelecer diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância como base para as políticas e processos para regulação e avaliação das IES e seus cursos (BRASIL, 2016a).

Dourado (2016) descreve, em entrevista para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), as características que tornam esse documento importante. Inicialmente, trata-se de algo inédito que traça diretrizes e normas para a modalidade a distância na educação superior e destaca a conceitualização de EaD como modalidade educativa, a partir do tripé formado por gestão, avaliação, metodologias e dinâmicas pedagógicas.

Figura 1 – Tripé da Educação a Distância como modalidade educativa



Fonte: Elaborado pela autora com base no Parecer CNE/CES nº 564/2015(BRASIL, 2015).

Ao propor esse tripé, a resolução mostra que a educação a distância é muito mais ampla que uma simples metodologia. Suas bases – metodologias e dinâmicas pedagógicas, gestão e avaliação – constituem-se as peculiaridades que a diferenciam. Quando esse tripé se baseia nos parâmetros de qualidade para a educação superior e na legislação em vigor, passa a constituir também as diretrizes da proposta formativa de cada IES, ou seja, passa a ser a base para seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e

Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (BRASIL, 2015). Essa composição reflete de maneira direta na concepção de EaD do Decreto nº 9.057/2017 demonstrada adiante.

As diretrizes orientam que as IES credenciadas devem responder pela organização acadêmica e gestão de seus cursos, pela definição das metodologias, do currículo e elaboração do material didático, “[...] pelos sistemas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, assim como pela contratação, formação e gestão dos profissionais da educação (professores, tutores e gestores), entre outros, sempre respeitando a legislação em vigor”. (DOURADO, 2016).

O prazo de 120 dias também é estipulado pelas diretrizes para que o Inep se articule com instituições como a Secretaria de Regulação e Avaliação da Educação Superior (Seres), a Secretaria de Educação Superior (Sesu), a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), a Capes e o próprio CNE, para que sejam estabelecidos padrões e parâmetros de qualidade para a EaD com foco no âmbito institucional. Ainda, demanda a definição de um novo instrumento de avaliação de acordo com as normas e diretrizes para a modalidade definidas pelo Parecer CNE/CES nº 564/2015 e pela Resolução CNE/CES 01/2016. Solicitam, também, o estabelecimento de processo avaliativo dos discentes em formação e concluintes na modalidade (DOURADO, 2016).

Enfatiza-se, no Parecer do CNE homologado em 10 de março de 2016, a respeito das diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância, a seguinte proposição:

No tocante à educação superior e, no seu bojo, a modalidade EaD, faz-se necessário o estabelecimento dessas políticas, efetiva do mesmo modo a regulamentação e ações articuladas, visando garantir condições objetivas para que essa modalidade, ao se expandir com qualidade, se configure como espaço de institucionalização e não mero espaço de oferta de cursos, sem a garantia de padrões de qualidade, o que requer avanços e esforços em face do cenário atual da oferta desta modalidade no país. (BRASIL, 2015, p. 10).

Mais uma vez a temática da qualidade é evidenciada, na busca de uma educação a distância que extrapole a característica de salvadora encontrada no Brasil, no sentido de alternativa de último minuto para o cumprimento de metas educacionais. (LIMA, 2014). Nesse aspecto, a Resolução nº1 do CNE conquista relevantes avanços que refletirão no Decreto nº 9.057/2017 e na Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017c). É importante salientar que as políticas públicas são um campo de disputa, e inseridos nele estão interesses de classes diversos, muitas vezes contrastantes. Assim, documentos como a

Resolução nº 1 refletem esses embates, e o produto que se apresenta é o resultado das árduas negociações colocadas a cabo para torná-los realidade. (DOURADO, 2016).

A Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, autoriza a introdução de disciplinas a distância em cursos de graduação presencial que já tenham, no mínimo, um curso de graduação autorizado. A oferta não pode ultrapassar 20% da carga horária total do curso, com avaliações obrigatoriamente presenciais e atuação de tutores (BRASIL, 2016b).

Em 25 de março de 2017 foi promulgado o Decreto nº 9.057, que revoga o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, como já mencionado. O Decreto nº 9.057 regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, podendo ser analisado juntamente à Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, responsável por estabelecer normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Uma de suas características é a extensão das atividades presenciais, como estágios, avaliações e tutorias para ambiente profissional, além da sede da instituição e dos polos, o que já era permitido anteriormente. Possibilita a parceria com outras pessoas jurídicas para instalação desses polos (BRASIL, 2017a). Consente também a oferta de cursos superiores a distância que não prevejam atividades presenciais, mas condicionados à autorização prévia pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (BRASIL, 2017b).

Deve-se enfatizar, nessa nova legislação, a introdução do Conceito Institucional (CI), que leva à dispensa de avaliação *in loco* de polos que serão concentrados apenas na sede da IES. Assim, de acordo com o CI da instituição (3, 4 ou 5), define-se o quantitativo de polos ofertados permitidos (50, 150 ou 250). O CI insatisfatório leva à oferta de polos pela IES a ser vedada. O acompanhamento dos polos criados pelas IES com CI satisfatório será realizado por meio do e-MEC, com informações fornecidas por iniciativa da própria instituição no sistema – o prazo é de 60 dias após a criação do polo (BRASIL, 2017b).

No que tange ao credenciamento de instituições, estende-se o credenciamento para oferta de pós-graduação *lato sensu* automaticamente para cursos de graduação, dispensando o processo duplicado (BRASIL, 2017a). Assim sendo, as atividades presenciais dos cursos *lato sensu* poderão ocorrer em locais distintos dos polos e da sede da IES, permitindo, ainda, o credenciamento de IES para cursos a distância, sem necessidade de cursos presenciais (BRASIL, 2017b).

O decreto e a portaria normativa datados de 2017 foram promulgadas ao longo do processo de escrita da presente dissertação, o que torna sua análise um esforço complexo. Apesar disso, o que se pode perceber é que o atual governo busca uma liberalização da oferta,

principalmente pelas IES privadas, pois as públicas dependem, ademais, de financiamento governamental. O que, por um lado, pode ser encarado como uma desburocratização educacional, que visa alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE); por outro, pode significar uma expansão sem controle de cursos cuja qualidade não está sendo averiguada de maneira adequada.

Ficam claras as possibilidades de expansão do ensino privado, principalmente quando se percebe que os referenciais de qualidade têm muitos critérios apontados de modo subjetivo. Logo, concluímos que é a legislação do Estado que orienta, em grande parte, como vai atuar a oferta e quais serão os caminhos trilhados pelas IES. No Brasil, o perfil para a educação a distância é de cursos voltados para formação de professores e licenciaturas, com maioria das matrículas nas instituições particulares e com idade modal de 32 anos, segundo o Inep (2015).

O Quadro 5 a seguir define a legislação que regula a EaD no ano de 2017:

Quadro 5 – Regulamentação da EaD em vigor no Brasil em 2017

Regulamentação referente à educação a distância em vigor no ano de 2017	
Norma	Conteúdo
Lei de Diretrizes e Bases da Educação -Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Art. 80 - Trata das disposições iniciais para a oferta de EaD para educação superior, educação básica e formação de professores com utilização das TICs.
Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.	Institui o Sistema de Avaliação Nacional, com regras gerais de avaliação para cursos de nível superior.
Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, abarcando as modalidades presencial e a distância.
Decreto de criação da Universidade Aberta do Brasil -nº 5.800, de 8 de junho de 2006.	Dispõe normas para a criação e funcionamento da UAB.
Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016.	Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016.	Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Quadro 5 – Regulamentação da EaD em vigor no Brasil em 2017 (continuação)

Regulamentação referente à educação a distância em vigor no ano de 2017	
Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.	Trata sobre oferta de cursos a distância em IES, oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais e atividades de tutoria.
Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao fim dessa exposição, foi possível perceber uma considerável trajetória do Brasil no que tange à educação a distância. O caminho percorrido pelo processo regulamentador estudado tenciona abarcar as características da EaD, como sujeitos e meios de ensino-aprendizagem, avaliação, estruturas físicas e de apoio. O que se pode perceber, entretanto, é que a modalidade ainda se encontra distante da prática formativa e emancipadora que defendemos.

Apesar de relativamente recente, o Brasil já possui um histórico de legislações voltadas para a modalidade a distância com regulamentação bastante presente. A Universidade Federal de Goiás, por sua vez, acompanha os movimentos da EaD de acordo com o que a política governamental orienta, assim, a educação a distância ingressou no contexto dessa instituição em um contexto neoliberal do final dos anos 1990. É importante compreender esse aspecto, pois, ao analisar as políticas de avaliação institucional mais adiante, verifica-se que essas são o reflexo deste momento e de que maneira destoam do entendimento de uma modalidade a distância crítica e emancipadora.

No âmbito das universidades, quando se considera as políticas brasileiras para a modalidade, por sua vez, percebe-se que elas levam à uma educação a distância não institucionalizada em seu cotidiano, regida por editais e remunerada, em grande parte, por bolsas. A incerteza sobre a continuidade dos cursos induz ao questionamento sobre a necessidade da autoavaliação, relegando a EaD a iniciativas isoladas dentro das universidades, o que pode prejudicar seu desenvolvimento e qualidade.

O trabalho docente, quando segmentado, mormente quando se considera a figura do tutor, é um fator de precarização da modalidade. Desse modo, as normas nacionais permitem que as IES tomem frente em grande parte das decisões a respeito do que e de como vai ser ensinado, tornando o professor vulnerável pela falta de regulamentação e o discente passível de uma educação de baixa qualidade. Uma das maneiras de trazer essa consciência à instituição é por meio da avaliação institucional.

Tendo isso em vista, nos atemos a seguir à avaliação no Brasil, com foco na avaliação institucional, e, mais especificamente, na autoavaliação. Dessa maneira, buscamos compreender como essa avaliação contempla a educação a distância no âmbito das instituições de ensino superior.

2.3 Trajetória da modalidade a distância no Brasil

A EaD é um fenômeno em vigorosa expansão no Brasil. Em 2014 foram registradas pelo Inep (2016) 1.365 cursos de graduação a distância e 1.341.842 matrículas. Em 2015 a oferta foi de 1.473 cursos e 1.393.752 matrículas na graduação a distância (INEP, 2015). Portanto, de 2014 para 2015, houve um aumento de 8% na oferta de cursos de graduação a distância e 4% no número de matrículas, representando um constante fortalecimento da modalidade.

Como abordado anteriormente, Moore e Kearsley (2010) classificam a educação a distância em cinco gerações. Lima (2014a), por sua vez, tendo como base essa categorização, divide esse histórico, tratando das especificidades brasileiras em três momentos ou tendências, a saber, fase de cursos por correspondência e rádio; de uso da televisão e recursos multimeios; e a da utilização do computador, dos meios digitais e da internet, que, em grande parte, agem concomitantemente.

Quadro 6 – Tendências de Lima (2014a) para a EaD

Tendências de Lima (2014a) para o desenvolvimento da modalidade a distância no Brasil		
1ª Tendência Cursos por correspondência e por rádio	2ª Tendência Uso da televisão e de recursos multimeios	3ª Tendência Utilização do computador, dos meios digitais e da internet

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lima (2014a).

Assim, foram descritos adiante os acontecimentos principais na trajetória da EaD no Brasil, segundo Lima (2014a), que investiga analiticamente a situação da educação a distância no país e desenvolve um estudo de suas iniciativas, desde o século XX, dentro da perspectiva aqui trabalhada da EaD como uma modalidade em busca de transformação social e pensamento crítico. Desse modo, foi possível compreender como a modalidade educativa se desenvolveu dentro dessa cultura educacional, construindo suas bases e caminhos.

A história da EaD tem início nos primeiros anos do século XX, quando em 1904 a sessão de classificados do *Jornal do Brasil* oferta um anúncio de profissionalização por correspondência para datilógrafo. A partir disso, nas décadas posteriores, outros tipos de

possibilidades formativas passaram a ser oferecidas tanto por correspondências como também, posteriormente, pela televisão e vídeo (ALVES, 2011).

Conforme Alves (2011), diversas iniciativas em educação a distância se seguiram após os anúncios de ensino por correspondência oferecido por escolas internacionais a partir de 1904. Delineiam-se, a seguir, as referências da primeira geração de Lima (2014a), que se identifica por cursos que utilizam como instrumento mediador para a aprendizagem a correspondência e o rádio, entendidos como os primórdios da EaD. Percebe-se que, na geração de cursos por correspondência e rádio, parte considerável dos cursos oferecidos estava direcionada para um viés técnico e profissionalizante, com parcial modificação desse perfil já no início da geração que utiliza a televisão e os recursos multimeios.

Em 1939 foi concebido o Instituto Monitor, em São Paulo, com a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência (LIMA, 2014a). O instituto funciona ainda nos dias de hoje, com oferta de cursos técnicos e de graduação a distância e presenciais. Segundo Zamlutti (2006), em 1941 acontece a criação do Instituto Universal Brasileiro, também com o objetivo de proporcionar cursos de formação profissional, como caixa, correspondente, secretariado em inglês e português e auxiliar de escritório. Com o patrocínio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e do Serviço Social do Comércio (Sesc) surge, em 1947, a Universidade do Ar, objetivando oferecer cursos comerciais radiofônicos. Nessa época, os estudantes possuíam materiais como apostilas e havia monitores para auxiliar na correção de exercícios (ALVES, 2011).

O Movimento Educação de Base (Meb) representa o marco da EaD não formal no Brasil, de acordo com Alves (2009). Foi resultado da criação de escolas radiofônicas pela Diocese de Natal, em 1959, e utilizou-se inicialmente de um sistema radioeducativo para o letramento de jovens e adultos, a fim de promover a democratização no acesso à educação. O ano de 1967 data a criação do Instituto Brasileiro de Administração Municipal, e, no mesmo ano, a Fundação Padre Landell de Moura cria um núcleo de educação a distância, com ensino por correspondência e via rádio, afirma Bianco (2009). Somam-se a isso ações norteadoras para o uso do sistema de telecomunicações na difusão do conhecimento e da informação. Em 1969, ainda segundo Alves (2009), emergem diretrizes para uma política de aplicação de tecnologias educacionais com a instauração do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (Sate).

Já na década de 1970 é criado o Projeto Minerva, que buscava utilizar o rádio para a inclusão social de adultos por meio da educação, resultado de um convênio entre a Fundação Padre Landell de Moura, a Fundação Padre Anchieta e o Ministério da Educação, mantido por meio deste arranjo até o início da década de 1980 (ALVES, 2009). No mesmo ano surge o

programa Informações Objetivas Publicações Jurídicas (IOB), dirigido para a formação de profissionais atuantes do setor terciário e de serviços (ZAMLUTTI, 2006).

Como explicitado na descrição das gerações, a EaD, no Brasil, inicia-se com cursos por correspondência e passa a utilizar também rádio e televisão, sem que uma tendência tenha desaparecido para que outra se iniciasse. Em muitas situações ocorrem ao mesmo tempo a presença tanto de iniciativas privadas quanto públicas. De acordo com Lima (2014a), um aspecto chama a atenção: a ausência de regulamentação da modalidade à época, com destaque para a criação de decretos com projetos isolados para tornar possível a continuidade da utilização da modalidade. Portanto, compreende-se o caráter muitas vezes improvisatório da legislação e destaca-se que a EaD se desenvolveu sobre um incerto viés normativo.

A segunda tendência apontada por Lima (2014a), identificada pelo uso da televisão e de recursos multimeios para a formação, possibilita reconhecer o ano de 1972 como um período simbólico pela criação do Programa Nacional de Teleducação (Prontel), por meio do Decreto nº 70.185, de 23 de fevereiro de 1972, pelo Ministério da Educação e Cultura, anos depois substituído pelo Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) (ALVES, 2009). Ainda nesse mesmo ano, um grupo de educadores liderados pelo conselheiro Newton Sucupira visita a Inglaterra para conhecer de perto a experiência da Universidade Aberta (AZEVEDO, 2012). No ano seguinte, em 1973, cria-se o Projeto Logos, por meio do Parecer do Ministério da Educação (MEC) 699/1972, com o objetivo de formar professores.

Com o mesmo escopo e no mesmo período é lançado o projeto Sistema Avançado de Comunicação Interdisciplinar (Saci). Já o Programa Tele-Ensino foi criado pela TVE do Ceará em 1974 para alunos em vias de concluir o ensino fundamental. Em 1976, segundo Lima (2014a), o Senac funda um Sistema Nacional de Teleducação, inaugurando suas atividades na modalidade EaD. E em 1995 cria o Centro Nacional de Ensino a Distância.

Em 1979, a Universidade de Brasília (UnB) inicia sua oferta de cursos de extensão pelo Programa de Ensino a Distância (AZEVEDO, 2012). No mesmo ano é implantada a Pós-Graduação Tutorial a Distância (Posgrad), para capacitar docentes universitários no interior do país (LIMA, 2014a). No início dos anos 1980, ainda, tem-se o surgimento do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred), que buscava transmitir radiodifusão educacional. Sendo assim, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela implementação de TVs educativas com programação cultural e ofertas de cursos a distância no modelo de Teleducação, com aulas via satélite (MEDEIROS, 2012).

O Telecurso, criado pela Fundação Roberto Marinho, representa também um forte marco na educação a distância brasileira. De acordo com Lima (2014a), inicia-se no ano de

1981 com o Telecurso 2º grau e logo passa a abranger também o 1º grau. Em 1995 passa a ser substituído pelo Telecurso 2000, responsável por cursos de ensino fundamental, médio e profissionalizante. Com aulas transmitidas pela televisão e por intermédio de apostilas, o projeto favorecia alunos com pouca mobilidade ou tempo para frequentar aulas presenciais (VILAÇA, 2010).

De 1984 até o final da década de 1990, outras iniciativas, cada vez mais frequentes e com finalidade educacional, utilizando-se de televisão e recursos multimeios, tomaram corpo. Ao longo desse caminho, passaram a se identificar como educação a distância, tornando a modalidade uma realidade concreta. São elas: Projeto Ipê, por meio da Fundação Padre Anchieta (1984); Curso Verso e Reverso – Educando o Educador, realizado pela Rede Manchete (1988); Encontro Nacional de Educação a Distância, materializado pelo Instituto de Pesquisas e Administração da Educação (Ipaee). O Consórcio Brasilead, com a meta de oferecer cursos de especialização a distância, foi acordado entre o MEC e 46 instituições de ensino superior em 1993 (LIMA, 2014a).

Além disso, foram criados o Sistema Nacional de Educação a Distância (Sinead) (1994); o canal de educação TV Escola, com programas gravados pela escola e transmitidos por meio de um canal próprio (1995), evidenciando de forma mais clara a transformação dos meios intermediários utilizados para a educação e de rádio para telensino (MEDEIROS, 2012). Em 1995 também é criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) – uma instituição idealizada por professores que apoiavam o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, que consistia em uma associação sem fins lucrativos com a finalidade de articular políticas em prol da modalidade junto ao Ministério da Educação (ALVES, 2009).

É perceptível, quando se estuda a segunda geração, que a televisão se torna o aspecto fundamental para a educação a distância a partir de meados de 1970, aumentando progressivamente sua participação até a década de 1990. Lima (2014a) aponta o fortalecimento da modalidade no âmbito da educação superior, como é possível identificar, na oferta de cursos de extensão pela Universidade de Brasília (1979), de pós-graduação tutorial a distância (Capes/1979-1983), e com a iniciativa da Universidade Federal do Mato Grosso de ofertar o curso de Pedagogia EaD (1998).

As iniciativas privadas continuam bastante presentes, mas pode-se notar um esforço da esfera pública em atualizar seus profissionais, utilizar as possibilidades oferecidas pela EaD, além das primeiras tentativas em se organizar a criação de bases normativas. Ou seja, existia o interesse em expandir e aprofundar a modalidade no Brasil.

A terceira tendência, conforme Lima (2014a), caracteriza-se pela utilização do computador, dos meios digitais e da internet, mais expressiva, no Brasil, a partir de 1996. É importante destacar os marcos legais que possibilitaram a regulamentação dessa modalidade de forma oficial, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a criação da Secretaria de Educação a Distância pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Ambas foram estudadas de forma mais aprofundada na seção 2.3. Lima (2014a) classifica, ainda, essa terceira geração em três diferentes momentos: o da Constituição de Diversos Consórcios (ponto 1); o da Constituição de Diversos Programas e Ações Públicas (ponto 2); e o das Ações de Institucionalização da Modalidade com a Criação de Grupos de Trabalho e Associações (ponto 3). Os acontecimentos da modalidade, então, foram categorizados de acordo com esses pontos.

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, pretendia expandir o uso das tecnologias de informática e telecomunicações de maneira pedagógica nas escolas das redes públicas. Já em 2007 o Programa foi redefinido e transformado em ProInfo Integrado, abrangendo três áreas amplas que contemplam a infraestrutura das escolas, a capacitação de professores e a comunicação entre os sujeitos escolares (MEDEIROS, 2012).

Em 1997 e 1998 acontece a oferta de cursos de especialização *lato sensu* a distância para formação de professores pela Capes, nas áreas de Física, Biologia, Matemática e Química. Lima (2014a, p. 28), sobre a trajetória da educação a distância no Brasil, considera que:

[...] temos até 2012 o desenvolvimento da EaD pautado por três elementos básicos: (i) a constituição de diversos consórcios públicos, privados ou em parceria público-privada para a oferta de cursos a distância, movimento que culminou com a Universidade Aberta do Brasil (UAB); (ii) constituição de diversos programas e ações públicas que se iniciara com a oferta regionalizada e, posteriormente, abrangendo todo o Brasil; (iii) ações de institucionalização da modalidade, com a criação de grupos de trabalho e associações.

A constituição dos consórcios (ponto 1) aconteceu ao mesmo tempo em que iniciativas e ações eram colocadas em prática pelo governo. Dessa forma, simultaneamente à criação da Abed, em 1995, no período entre 1999 e 2001, ocorre o surgimento de redes públicas, privadas e confessionais com o propósito de cooperar com a metodologia e a tecnologia no uso das TICs na EaD (LIMA, 2014a).

Segundo Pistori (2012, p. 319), os consórcios:

[...] acontecem por diversos objetivos: troca de experiências, uso compartilhado de plataforma, produção de material didático, gerenciamento de programas, oferta de

polos, entre outros. Normalmente surgem para fazer frente aos desafios da educação a distância, principalmente em projetos de grande abrangência.

Nesse aspecto, podem ser citados a criação da Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO), em 1998; o consórcio universitário Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), em 1999; o Projeto Veredas, para a oferta do Curso Normal Superior, no ano 2000; e a Rede Brasileira de Ensino a Distância, constituída pela associação de dez instituições privadas de ensino superior, no mesmo ano (LIMA, 2014a). Ainda em 2000 tem-se a concepção da Comunidade Virtual de Aprendizagem – Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (CVA-Ricesu), que buscava fortalecer os laços entre diferentes instituições de educação católica superior; e o Consórcio Cederj, constituído por instituições superiores do estado do Rio de Janeiro (PISTORI, 2012).

No ponto 2, Lima (2014a) identifica a constituição de diversos programas e ações públicas e aponta como seus exemplares o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), para a formação docente das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (1999); a TV Escola e os desafios de hoje, no ano 2000; e os Programas Gestão da Aprendizagem Escolar I e II (Gestar I e Gestar II), para a melhoria da prática pedagógica e a formação continuada de professores, colocados em prática entre 2001 e 2004.

A autora (2014a) salienta que a partir de 1999 iniciam-se os credenciamentos de IES para ofertar educação a distância. Em 2002 o MEC constitui, através da Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, a Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, visando desenvolver normas para sua oferta. Nesse ínterim, evidenciam-se os seguintes programas: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), em 2003; Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura) em 2004. Os programas Pró-Licenciatura Fase 2; o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação; o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Pro-Infantil) foram todos lançados em 2005 (LIMA, 2014a).

Deve-se dar especial destaque para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006. Segundo Araujo (2007), o projeto da UAB foi concebido originalmente por Darcy Ribeiro, oficializado apenas dez anos depois da LDB/96, com a regulamentação de seu art. 80 (Lei nº 9.394/1996). A autora ressalta que o sistema foi responsável por pautar um modelo para constituição de polos de apoio presencial, de relação entre docentes, tutores e discentes, com

valores de salário dos tutores e dos profissionais relacionados transferidos da esfera pública para a privada.

Resumindo, o Sistema UAB foi instituído para expandir a Universidade pública e gratuita e, ao mesmo tempo, interiorizar a oferta de cursos e programas universitários nos municípios que não possuem a educação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos interessados. (ARAUJO, 2007, p. 171).

Desse modo, a criação da Universidade Aberta do Brasil teve os seguintes objetivos:

- 1) oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- 2) oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- 3) oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- 4) ampliar o acesso à educação superior pública;
- 5) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- 6) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;
- 7) 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. (ARAUJO, 2007, p. 171).

Com isso, compreende-se que esse sistema de Universidade Aberta foi instaurado com vistas a expandir a universidade pública e gratuita, com a característica de interiorização da oferta de cursos e programas universitários nos municípios de difícil acesso ou ausentes de educação superior, ou com oferta insuficiente de cursos. Trata-se de uma tentativa do governo brasileiro de tornar a EaD parte da realidade das universidades, iniciando com incentivos para depois torná-la institucional.

A partir daí, tem-se a criação do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), em 2007; do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) em 2009; do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em 2010, no âmbito da UAB. Atualmente, estão em vigor os mestrados profissionais do Programa de Mestrado Profissional de Ensino de Matemática (ProfMat), com edital de 2010, Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (ProfFis), desde 2013, Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), lançado em 2013, Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), aprovado em 2014, Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), aprovado em 2014, Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap), aprovado em 2014, Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua), lançado em 2016, e Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio), introduzido em 2017 (BRASIL, 2017b).

Para conhecimento e de acordo com Lima (2014a), seguem-se as ações de institucionalização da modalidade com a criação de grupos de trabalho e associações (ponto 3) que tiveram início em 2002, com a Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Em 2003 aconteceu o Seminário Referência Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe, em Quito, no Equador. Em 2004 o Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (Gteades), fruto da Portaria da Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) nº 37 de 02/09/2004, surge com a finalidade de elaborar o pré-documento *Ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional*, que ofereceria subsídios à formulação de estratégias para a EaD nas instituições de ensino superior (LIMA, 2014a).

Diante disso, é possível perceber o esforço pela institucionalização da modalidade por meio do estudo das possibilidades legislativas e estratégicas. Por fim, emerge a Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância (Abe-EaD), criada em 2008, e a Associação de Tutores de Educação a Distância (Anated), fundada em 2009 (LIMA, 2014a).

Com base no exposto, apresentamos, no Quadro 7 a seguir, as iniciativas de constituição de consórcios, constituição de programas, ações públicas e ações de institucionalização da modalidade EaD com a criação de grupos de trabalho e associações dentro da 3ª Geração de Lima (2014a), identificada com o uso de computador, meios digitais e internet.

Quadro 7 – Iniciativas para a EaD no âmbito da 3ª geração de Lima (2014a)

3ª Geração de Lima (2014): computador, meios digitais e internet		
Ponto 1 de Lima (2014a) A Constituição de Diversos Consórcios	Ponto 2 de Lima (2014a) Constituição de diversos Programas e Ações Públicas	Ponto 3 de Lima (2014a) Ações de Institucionalização da Modalidade com a Criação de Grupos de Trabalho e Associações
1998 - Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO)		
1999 - Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede)	1999 - Programa de Formação de Professores em exercício (Proformação)	
2000 - Projeto Veredas 2000 - Rede Brasileira de Ensino a Distância 2000 - Comunidade Virtual de Aprendizagem - Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (CVA-Ricesu) 2000 - Consórcio Cederj	2000 - TV na Escola e os Desafios de Hoje	

Quadro 7 – Iniciativas para a EaD no âmbito da 3ª geração de Lima (2014a) (continuação)

3ª Geração de Lima (2014): computador, meios digitais e internet		
	2001 - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I)	
		2002 - Comissão Assessora para Educação Superior a Distância
	2003 - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão)	2003 - No Seminário Referência Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe, em Quito (Equador)
	2004 - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar II (Gestar II) 2004 - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Pró-Licenciatura)	2004 - Grupo de Trabalho de Educação a Distância para a Educação Superior (Gteades)
	2005 - Pró-Licenciatura Fase 2 2005 - Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação 2005 - Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica 2005 - Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação 2005 - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil)	
	2006 - Universidade Aberta do Brasil (UAB)	
	2007 - Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil)	
		2008 - Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância (Abed-EaD)
	2009 - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor)	2009 - Associação de Tutores de Educação a Distância (Anated)
	2010 - Programa de Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat)	
	2013 - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Física (ProFis) 2013 - Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)	
	2014 - Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) 2014 - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) 2014 - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (ProfiAP)	
	2016 - Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (ProfÁgua)	
	2017 - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio)	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lima (2014a) e no site da Capes (BRASIL, 2017b).

Ao analisar os 3 pontos dentro da 3ª geração de Lima (2014), o que mais chama a atenção é o aumento de iniciativas voltadas para a EaD no decorrer dos anos 2000, e principalmente a partir de 2005. Destacam-se também, os cursos voltados para licenciaturas e com objetivo de solidificar a formação de professores.

Sobre o uso das tecnologias para educação a distância nos dias atuais, Vilaça (2010, p.7) afirma que:

Recentemente a EaD passou a utilizar, com maior intensidade, tecnologias de telecomunicação e transmissão de dados, som e imagens que convergem cada vez mais para o computador. Fica evidente que a Educação deve procurar fazer uso da rede mundial de computadores, expandindo papéis e atuações de alunos e professores.

É importante visualizar as iniciativas em educação a distância nos diversos momentos da história do país para compreender de que maneira aconteceu seu desenvolvimento, ainda em curso. Ao analisar o Quadro 7, verifica-se que os três pontos têm suas especificidades. No ponto referente à Constituição de Consórcios, identificamos a propensão por cursos de graduação voltados para licenciaturas e formação de professores. O ponto 2 demonstra que a Constituição de Programas e Ações Públicas prioriza a formação continuada de professores, com ênfase para os que trabalham na educação básica. Já o 3 se percebe a tentativa de uma orientação da oferta e busca de um caminho normativo com vistas ao direcionamento da política. Também se verifica organizações incipientes tanto de trabalhadores da modalidade quanto de alunos.

Dessa forma, a história da EaD no Brasil se desenvolve com clara expansão a partir dos anos 2000 e da progressão da internet e tem como resultado a formação de consórcios para oferta, que se caracterizou pelo envolvimento mais direto do Estado com a constituição de programas públicos. É necessário recordar que estes estágios se deram, em vários momentos, simultaneamente, como mostra o Quadro 4.

A política que prioriza a formação de consórcios com o envolvimento mais direto do Estado acabou sendo voltada para a descentralização de recursos, via programas que não se direcionavam para uma política única e coerente para EaD. Na prática, a educação a distância passou a ter sua oferta regida por editais lançados em grande parte pela Universidade Aberta do Brasil, e não por inclusão dos cursos a distância nos orçamentos das universidades federais, refletindo em bolsas e poucos concursos efetivos para dar conta dos cursos oferecidos na modalidade.

A seguir, a trajetória da modalidade a distância no âmbito da Universidade Federal de Goiás e os caminhos percorridos na busca de desenvolvimento e oferta de seus cursos de graduação a distância.

2.4 Trajetória da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás

A UFG foi criada em 14 de dezembro de 1960, através da Lei nº 3.834-C e com a união de cinco escolas superiores que já atuavam de forma independente: a Faculdade de Direito de Goiás, a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, a Escola de Engenharia do Brasil Central, a Faculdade de Medicina de Goiás e o Conservatório Goiano de Música (MIZIARA; CAVALCANTE, 2010).

Como explicam Miziara e Cavalcante (2010), este era um antigo sonho da sociedade goiana, desde a aprovação da Universidade do Brasil Central pela Assembleia Legislativa em 1948. Apenas com forte pressão de setores sociais expressivos e da atuação dos estudantes foi possível torná-la realidade doze anos depois. O primeiro reitor da instituição em Goiás foi o professor Colemar Natal e Silva, e dentre os seus grandes desafios estava a integração dos diferentes setores. O fato de ter sido concebida com a união de cinco faculdades já existentes, isoladas umas das outras, despertava a necessidade de criar uma Universidade verdadeira que atuasse de maneira orgânica e integrada.

Nesse sentido, foi pensado o projeto original da instituição. O Golpe Civil-Militar de 1964 e a Reforma Universitária de 1968, porém, não permitiram que a ideia integrativa fosse adiante. O resultado disso, afirmam Miziara e Cavalcante (2010), foi uma clara fragmentação das atividades de pesquisa e ensino. De tal modo, é importante conhecer a origem da instituição para que possamos entender melhor os caminhos trilhados ao longo dos anos.

Atualmente, a Universidade Federal de Goiás se mostra uma IES de forte relevância no desenvolvimento da região Centro-Oeste, pois fomenta a demanda por educação pública, gratuita e de qualidade no estado. Para Dourado (2001, p. 51), sua criação foi “[...] marcada por um discurso modernizante e identificado com as aspirações sociais de parcela significativa da população, sobretudo com as demandas estudantis encampadas pela [União Nacional dos Estudantes] UNE para a reforma universitária no país”. Sobre a intervenção do regime de 1964, o autor assegura que:

O impacto político-ideológico do golpe militar ecoa em Goiás. Em relação ao ensino superior, várias medidas foram adotadas, entre as quais se destacam a instalação de Comissão de Inquérito que resultou na aprovação de intervenção federal na

Universidade Federal de Goiás. Entre as justificativas da Comissão para intervenção, estavam as 'irregularidades' ligadas ao processo desordenado de criação de escolas. (DOURADO, 2001, p. 52).

Entende-se, com isso, que o caminho planejado para a universidade por seus ideólogos, com uma concepção moderna que priorizava o desenvolvimento cultural, foi interrompido de maneira direta pelo governo autoritário dos anos 1960. Os propósitos iniciais tiveram que se adaptar às reformulações exigidas pelo regime.

Assim, investigamos a trajetória da EaD na UFG, a partir da terceira geração de Lima (2014a), com a utilização de computadores, meios digitais e internet. Antes disso, não se têm registros de cursos a distância por correspondência, rádio ou televisão certificados pela instituição. Quanto à EaD, as atividades iniciaram em 2000 com a extensão universitária, sendo o primeiro curso de Gestão Escolar, segundo Faria (2011). Esse primeiro curso foi ofertado no contexto do consórcio Univir-CO, com liderança da UnB e participação de várias outras instituições, e sua essência era a formação continuada de professores da educação básica.

A primeira a ofertar um curso a distância na UFG foi a Faculdade de Educação, especificamente o referido curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, operacionalizado no ano 2000. O material didático foi desenvolvido juntamente às IES parceiras, como a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que assume, também, a administração do curso (FARIA, 2011). A entrada no consórcio da Univir-CO e a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil, no final de 1999, levaram a administração da UFG a sistematizar um órgão que tornasse possível a operacionalização institucional da EaD. Foi então criada a UFG Virtual, em 25 de agosto de 2000, como um braço da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec) (FARIA, 2011).

A aprovação da plataforma virtual no Conselho Universitário (Consuni) não foi unânime e, tampouco, livre de resistências, como pode ser conferido a seguir:

A criação da UFG Virtual não foi um movimento uniforme, como fruto de um anseio coletivo dos que compunham o Consuni. Isso foi constatado em dados obtidos tanto na ata da Sessão Plenária do Consuni, que registra a aprovação da criação da UFG Virtual, como no relato de gestor entrevistado, em que houve certa tensão na admissão de tal fato, que, todavia, não teria como ser negado, visto que as ações da UFG Virtual já estavam em andamento, mesmo antes de existir nas instâncias oficiais da UFG. Isso pode ser interpretado como uma estratégia para que pudesse se conduzir sua aprovação na UFG. Ou seja, quando chega no Consuni a proposta para a criação de um órgão para o desenvolvimento da EaD, esse órgão já existia na prática. (FARIA, 2011, p. 126).

Pode-se destacar, portanto, que, desde seus primórdios na UFG, a EaD se torna fato antes de ser matéria de normatização, refletindo, até mesmo, a realidade do país nesse aspecto. Como uma modalidade de ensino nova na época, enfrentou resistência de parte dos docentes, que tentaram refrear sua expansão. É essencial perceber como se deu esse desenvolvimento para compreender a dinâmica que se opera no que tange à EaD na IES a partir de então.

Para Faria (2011), os cursos ofertados pela UFG Virtual, em sua totalidade, estavam voltados para a rede pública de educação básica e eram financiados pelo governo federal, o que incentivava a inserção da EaD nas práticas docentes da IES. As atividades de extensão a distância da UFG, até 2006, tiveram a participação da UFG Virtual, alternando a participação direta de professores lotados nesse órgão com uso da plataforma e-s@ber. Em 2007, a UFG Virtual teve sua resolução de criação revogada (Resolução Consuni nº 05/2000), sendo substituída pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede– Resolução Consuni nº 02. O Ciar, no ato de criação, ficou ligado diretamente à Reitoria, diferentemente da UFG Virtual, que era um braço da Proec (FARIA, 2011).

Quanto à criação de um órgão de EaD na Instituição, em atendimento à proposta da Coordenação Nacional da UAB de criação de uma gestão direta por meio de um órgão responsável pela EaD nas instituições e não [apenas] com as Coordenações específicas dos cursos, a UFG fez as adequações necessárias em seu organograma: a UFG Virtual, órgão já existente, de apoio ao uso das tecnologias digitais, foi, então, extinto e criado o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede. (RODRIGUES, 2015, p. 37).

Em entrevista realizada em 2017, no decorrer da pesquisa, o entrevistado identificado como Gestor/Ex-Cavi 3 diz que a supressão da UFG Virtual buscava sanar a existência de duas universidades segregadas: a UFG, como representante da educação presencial, e a UFG Virtual, que não estava integrada à primeira, como representante da modalidade a distância. Aponta que as duas possuíam processos completamente distintos, configurando duas instituições diferentes, e em nenhum momento do processo de aprendizagem se tangenciavam.

Assim, a criação do Ciar, na mesma resolução que revoga a existência da UFG Virtual, tem em vista a institucionalização da modalidade. Para isso, relata Gestor/Ex-Cavi 3 que o centro teve seus processos integrados aos processos da universidade, e os cursos a distância passaram a ser oferecidos pelos próprios institutos, buscando envolver os docentes e demais organismos no processo. Os coordenadores de cursos, desse modo, passariam a ser oriundos dos próprios cursos presenciais oferecidos e acreditavam que, dessa maneira, a EaD se tornaria parte do cotidiano da instituição de ensino superior.

De acordo com Rodrigues (2015), foi decidido aproveitar a estrutura existente da UFG Virtual, situada no térreo da Biblioteca Central, para que fossem implementadas as ações da Coordenação da UAB. A estrutura precária não era exclusiva da instituição pesquisada, e sim uma realidade das universidades brasileiras. Tanto é que, conforme a autora, houve repasse da Coordenação Nacional do Sistema UAB de recursos financeiros para construção de infraestrutura (incluindo laboratórios), aquisição de equipamentos, formação e treinamento de equipes, expansão do acervo bibliográfico dos polos presenciais e oferta de vagas para concurso de professores efetivos e técnico-administrativos voltados para o trabalho na modalidade a distância.

No que se refere às competências do órgão,

O Ciar visava apoiar, articular, acompanhar e implantar atividades acadêmicas integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e desenvolvidas na UFG na graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa. Conforme o projeto pedagógico do Ciar, sua proposta de gestão apresentava, como princípio, a autonomia e a articulação entre ensino e pesquisa em processos de aprendizagem formais e não formais, tanto no ensino presencial quanto a distância. (RODRIGUES, 2015, p. 37).

Ao considerar o contexto brasileiro da EaD, o Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006b) cria a Universidade Aberta do Brasil, o que expandiu vigorosamente as possibilidades de ofertas de cursos a distância. A política do país sinalizava para o fortalecimento dessa modalidade, e as universidades, incluindo a UFG, buscaram acompanhar as orientações, em grande parte devido ao financiamento oferecido pelo governo como forma de incentivo. Segundo Faria (2011), outro importante aspecto para a disseminação da modalidade foi o acesso à plataforma Moodle, no lugar da e-s@aber. Assim, cada unidade teria a administração de seu próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no órgão central de tecnologia da educação, chamado Centro de Recursos Computacionais (Cercomp), permitindo aos professores mais acesso e controle sobre as atividades oferecidas.

As tentativas de ofertar graduação a distância na Universidade Federal de Goiás datam de 2003, com as metas colocadas pelos relatórios de gestão da instituição. Em 2004 ela conseguiu a aprovação do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, por meio do Edital de nº 01/2004, da Chamada Pública do MEC/Seed, voltado para a seleção de propostas para apoio financeiro à educação superior a distância, referente ao Pró-Licenciatura (Fases I e II). A coordenação desses cursos, contudo, estaria sob a responsabilidade da UnB, devido ao Consórcio Setentrional, firmado com o intuito de conseguir a verba oferecida por esse edital.

A UFG aderiu ao sistema proposto pela UAB no primeiro edital publicado, em 2005, com envio de proposta para criação de cursos de graduação e especialização. A primeira reunião de representantes da Universidade Federal de Goiás com a Coordenação Nacional da UAB aconteceu em 2006, com a concessão de dez polos para o estado de Goiás, totalizando duas mil vagas (RODRIGUES, 2015). Em 2006 foi lançado o segundo edital do sistema UAB, contemplando a universidade com os seguintes cursos: Artes Visuais, Artes Cênicas, Física e Educação Física. Os processos seletivos e as aulas aconteceram em 2007. No segundo semestre desse ano, a instituição já possuía oferta de cursos de graduação – Licenciatura em Ciências Biológicas; Administração; Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Física. (FARIA, 2011).

Conforme Faria (2011), de 2007 a 2010 foram ofertados vários cursos voltados para a formação de equipes para atuar na EaD, tendo como público-alvo orientadores acadêmicos, gestores, professores, técnicos e autores. Houve, também, muitos cursos voltados para a área da saúde. A respeito da adesão da UFG ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, de responsabilidade da Capes, no âmbito do sistema UAB, a autora explica que:

A partir de 2007, os estados e municípios que aderiram ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) iniciaram a discussão sobre as necessidades locais e as demandas de formação de professores, tendo como base um estudo no formato de diagnóstico. Como fruto desse estudo, os estados e municípios elaboraram os seus Planos de Ações Articuladas (PAR), culminando com a publicação do Decreto nº 6.755, em janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto teve como finalidade justamente organizar a formação inicial e continuada, por meio dos planos estabelecidos pelos estados e municípios, como fruto das discussões ocorridas nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Assim, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). (FARIA, 2011, p. 152).

Os cursos a distância oferecidos pela UFG no contexto do Parfor utilizam a Plataforma Paulo Freire.¹⁰ Também deve ser lembrado o convênio com Moçambique para oferta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância a partir de 2011, com três polos de funcionamento (FARIA, 2011). No que se refere à pós-graduação, a instituição está autorizada

¹⁰ “A Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Ao mesmo tempo em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire. É na Plataforma Freire que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos. Construída para ser uma ferramenta de fácil acesso do professor, ela também é informativa. Os docentes vão encontrar uma série de dados, entre eles, as tabelas com a previsão de oferta de cursos, as instituições, as modalidades de formação [...]”. BRASIL. Secretaria de Educação a Distância (Seed). Relatório de Gestão 2009. Portal MEC, 2009.

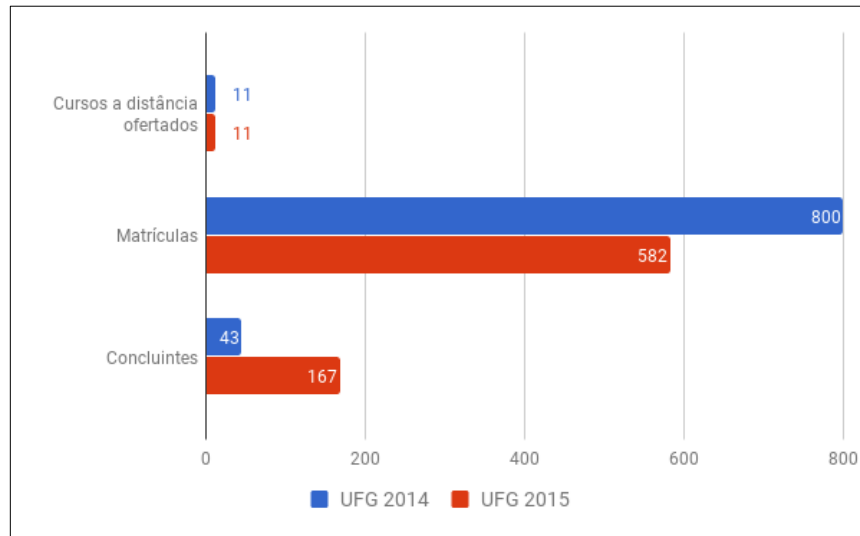
a oferecer cursos *lato sensu* desde seu credenciamento experimental. Para oferta dos cursos *stricto sensu*, o artigo 18 do Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017a) demanda recomendação da Capes.

Faria (2011) indica que a UFG foi credenciada no ano de 2010, por meio da Portaria nº 1.369, de 7 de setembro de 2010, por um período de cinco anos, com seus polos de apoio presencial integrando o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com vínculo estabelecido mediante convênios com os governos estaduais e municipais. Em abril de 2015 o site do Ciar (UFG, 2015) relatou a visita do avaliador do MEC/Inep para a análise das instalações do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede, também para reconhecimento do trabalho realizado com os alunos e de formação de professores, como parte do processo de credenciamento da referida instituição. A UFG foi credenciada pelo Parecer CNE/CES nº 14/2016 em janeiro de 2016 (BRASIL, 2016c).

Ao comparar os anos de 2014 e 2015, segundo o Inep (2015, 2016), em 2014, a UFG ofertou 11 cursos de graduação na modalidade a distância, com 800 matrículas e 43 concluintes. Já no ano de 2015, segundo o Inep (2016), a UFG ofertou 11 cursos a distância, com um total de 582 matrículas e 167 concluintes na modalidade. Dados da UFG, por sua vez, afirmam a oferta de 8 cursos de graduação a distância: Administração, Administração Pública, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física e Matemática (UFG, 2016).

Apesar do número de cursos ofertados ter sido o mesmo, 218 vagas a menos, aproximadamente 27% foram ofertadas de 2014 para 2015. O número de concluintes, por sua vez, aumentou na virada dos anos, com 124 formandos a mais, aproximadamente 75% (INEP 2015, 2016). Em relação a dados da região Centro-Oeste, é possível perceber que a Universidade Federal de Goiás representa um número ainda bastante restrito quando se considera a modalidade a distância.

Gráfico 1 – Oferta da modalidade a distância na UFG em 2014 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2015, 2016).

Ademais, percebe-se que o número de concluintes em relação ao de matrículas ofertadas foi de aproximadamente 29% (INEP, 2016). Na comparação dos números registrados pelo Inep (2016) em 2015, a Universidade de Brasília se destaca com o maior número de concluintes, 4.270, seguida pela Universidade Anhanguera (Uniderp), com 3.273 concluintes no mesmo ano.

Tabela 1 – Números da EaD em 2015

Educação a distância – 2015			
	Centro-Oeste	UFG	Porcentagem da UFG
Cursos a distância ofertados	133	11	8,2%
Matrículas	156.004	582	0,4%
Concluintes	42.694	167	0,4%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2016).

Logo, a EaD na UFG carece de mais estudo e aprimoramento para que possa ser ofertada pela IES com a melhor qualidade possível, nos mesmos parâmetros identificados na região Centro-Oeste como um todo, apresentando maiores taxas de conclusão. Por isso é necessário rever processos e entendimentos, tornando a EaD institucionalizada e parte indissociável da universidade. Nesse sentido, verifica-se que a trajetória da UFG para a modalidade a distância acompanha a realidade nacional. Seus rumos e iniciativas foram direcionados, majoritariamente, pelas políticas de incentivo do governo federal e ainda não encontraram sua independência institucional. Assim, grande parte dos cursos ofertados se voltaram, desde o

início, e ainda se direcionam, para a formação de professores ou formação continuada de professores.

Como conclusão, retoma-se o Decreto nº 9.057/2017 e questiona-se se a modalidade a distância está sendo efetivamente realizada com acompanhamento e avaliação compatíveis, segundo determina o mesmo. No próximo capítulo, analisaremos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior para refletir melhor de que maneira essa avaliação é colocada em prática.

3 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Com o objetivo de abranger o panorama das políticas de avaliação no país, com destaque para a autoavaliação institucional, assimilando seu desenvolvimento por meio do estudo de sua história brasileira, dividimos esta parte em quatro seções. Assim, foram trabalhados conceitos e debates que tangem sua concepção na seção 3.1. A seguir, em 3.2 e 3.2.1, abordamos a avaliação como política no Brasil, aprofundando-se ao tratar do sistema em vigor, o Sistema de Avaliação da Educação Superior, Sinaes. E em 3.2.2, tratamos da autoavaliação institucional no contexto das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs).¹¹

Na busca de compreender o funcionamento Sinaes, a pesquisa nos levou a esquadrihar de que maneira a educação superior a distância é avaliada, na forma de suas leis e instrumentos. Assim, foi possível pensar a avaliação institucional e, em especial, a autoavaliação institucional e seu papel no desenvolvimento das instituições de ensino superior.

3.1 Avaliação institucional: conceitos e debates

Na seção 2 elucidamos a história da EaD no Brasil e sua considerável expansão, cuja afluência maior de estudantes se deu devido ao aumento do número de IES e de vagas ofertadas. Estes fatores suscitaram a necessidade de se pensar como a avaliação dos cursos oferecidos por essas instituições seria realizada, com propósito de atender o objetivo inicial de manter a qualidade da educação. A esse respeito, Sobrinho (2003b, p. 14) argumenta que:

[...] a educação superior, como a de qualquer outro nível, está intimamente articulada com os grandes movimentos da sociedade. Não há nenhuma transformação educacional que não implique simultaneamente alguma mudança social, pois são dimensões do mesmo fenômeno. Também não há nenhuma transformação importante na educação que não se valha da avaliação.

A partir desta concepção, compreende-se a educação como a base para as transformações sociais, ou, por outro lado, para a manutenção da conjuntura presente em determinada sociedade. A relação de influência entre avaliação e educação evidencia a

¹¹ A Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Goiás, também entendida como Comissão de Avaliação Institucional e reconhecida na instituição como Cavi/CPA é composta por discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, docentes e técnico-administrativos em educação do quadro ativo-permanente, e membros da sociedade civil organizada, segundo rege a lei do Sinaes. A Pró-Reitoria de Recursos Humanos designa os membros da Comissão com a anuência do Conselho Universitário. O Relatório Final de cada ciclo de avaliação e os Planos de Gestão e Execução desenvolvidos pela Cavi/CPA também devem passar pela análise do Consuni (UFG, 2009b).

responsabilidade com que a primeira deve ser pensada, de acordo com a população, constantemente influenciada por esse instrumento de análise de desempenho, sendo que a própria educação também é direcionada por esse mesmo mecanismo.

Até meados da década de 1960, a avaliação estava sob o domínio da psicologia, restrita a testes sobre a validade dos currículos. As avaliações eram fortemente influenciadas pela corrente positivista e seus princípios teóricos pautaram a criação dos parâmetros de quantificação das publicações científicas. Desde então, áreas como sociologia, economia e antropologia começaram também a incorporar contribuições para a avaliação, adquirindo cada vez mais feições políticas e públicas. Dessa maneira, o contexto em que é interpretada a avaliação pode gerar um campo de tensões e conflitos. E a consequência dessa conjuntura recai sobre o currículo das escolas, que se tornou reflexo do conteúdo medido pelos testes (SOBRINHO, 2003b).

Conforme assinala o autor, a década de 1960 trouxe um forte sentido público para a avaliação. A sociedade civil, especialmente a imprensa, passou a controlar a formação para profissões tradicionais, tal como a medicina. Paralelamente, o Estado criou organismos de controle e regulação da educação, buscando parâmetros com alto grau de regularidade e aceitação – as “competências mínimas” (SOBRINHO, 2003b, p. 44).

Duas grandes funções, até certo ponto contraditórias, são atribuídas à avaliação. Para uns, tem função proativa, é formativa e tem como objetivo melhorar e desenvolver o objeto em foco, seja um indivíduo, grupo, programa, instituição, sistema e assim por diante. Por outro lado, a avaliação retroativa é somativa e vem sendo praticada com a função de prestação de contas (*accountability*). Aqui se enquadram os contratos de gestão, as análises de custo-benefício, a gestão por objetivos, as provas de competência mínima e outros instrumentos de classificação, seleção, certificação e medida. (SOBRINHO, 2003b, p. 45).

Reafirmando esse ponto de vista, Afonso (2000, p.18) salienta que

[...] a averiguação da competência acadêmica (‘competence’), a promoção da competição entre alunos e escolas (‘competition’), a relação entre conteúdos e formas de avaliação (‘content’) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (‘control’) são algumas das funções conhecidas da avaliação escolar.

Neste contexto, podem ser identificadas duas modalidades de avaliação educacional, cujos objetivos são distintos e até mesmo contraditórios. A primeira delas conecta-se aos interesses e objetivos administrativos da instituição de ensino, que se apoia na avaliação normativa e em testes standardizados. A segunda relaciona-se à relação das práticas de avaliação com interesses pedagógicos, apoiada na avaliação formativa. Conforme atesta Afonso

(2000), a avaliação normativa é a modalidade que melhor se adéqua a situações educacionais que priorizam a competição e a comparação, pois as diferenças individuais tendem a ser divididas segundo a curva normal de Gauss¹², isto é, os resultados de indivíduos que pertencem ao mesmo grupo são contrapostos, não considerando seu contexto ou ponto de partida. Ainda nessa modalidade, os diferentes aspectos do processo educativo são reduzidos a produtos comparáveis entre si, segundo a lógica de mercado. Por outro lado, quando se considera a avaliação formativa, levam-se em conta as realizações individuais de cada aluno, verificando sua aprendizagem em relação a objetivos previamente definidos no contexto organizacional escolar.

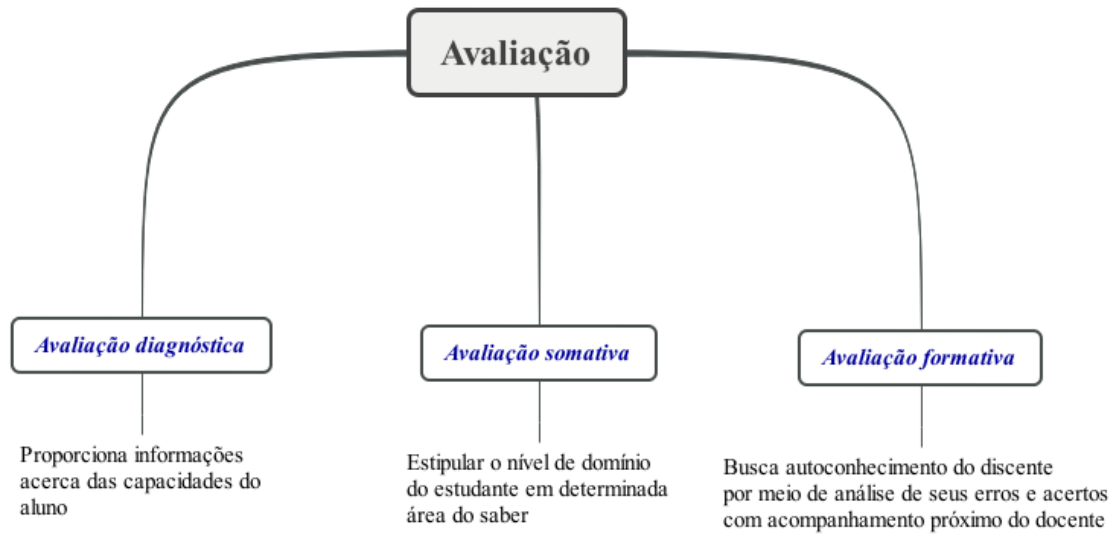
A avaliação formativa, desse modo, efetiva o recolhimento de informações sobre a aprendizagem dos discentes de várias maneiras, adaptando-se à realidade de cada instituição. Sendo assim, o autor conclui que estratégias diversificadas, tais como observação livre ou sistemática, entrevista, autoavaliação e trabalho em grupo são algumas possibilidades para a efetivação da avaliação formativa. Nesse sentido, seu campo de atuação se torna muito mais amplo, permitindo o reconhecimento da pluralidade de formas de excelência escolar.

Identificam-se três funções para a avaliação, com diferentes métodos e objetivos. A avaliação diagnóstica tem como objetivo assimilar os pré-requisitos e as habilidades acerca das capacidades do aprendiz quando se trata do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a avaliação somativa procura aferir o nível de entendimento do estudante em determinada esfera de conhecimento e categorizá-lo segundo seu nível de aproveitamento. Enfim, a avaliação formativa busca trabalhar com a comparação entre os objetivos pretendidos e alcançados no âmbito da aprendizagem, utilizando como ferramentas o diálogo, o *feedback* e o acompanhamento individualizado (SOBRINHO, 2003b).

Para Sobrinho (2008a), a potencialidade formativa da avaliação reside em um amplo processo de comunicação entre indivíduos para valorar, compreender e transformar sua realidade. “Aplicada à educação, esse processo de comunicação, que também é uma produção social de sentidos, fundamenta e reforça a capacidade de ação de indivíduos, de grupos sociais e do próprio Estado” (SOBRINHO, 2008a, p. 197-198). É possível compreender melhor essa diferenciação no organograma a seguir:

¹² A curva de Gauss (em forma de sino) é um gráfico de distribuição normal de um determinado conjunto de dados e representa uma função com propriedades peculiares. Sua denominação se deve à suposição de que o cientista Carl Friedrich Gauss tenha sido a primeira pessoa a fazer uso de suas propriedades. A aplicação desta função em estatísticas é fundamental, pois define a probabilidade de ocorrência de certos eventos. Site TOTVS.

Figura 2 – Organograma dos Tipos de Avaliação



Fonte: Elaborado pela autora com base em Afonso (2000) e Sobrinho (2003b, 2008a).

Sobrinho (2008a, p. 198) argumenta que “A educação é um fenômeno polissêmico, aberto, plurirreferencial. Tudo na educação tem interesse à avaliação, pois, cada um de seus aspectos sempre se remete a outros e não pode ser compreendido isoladamente.” É nesse sentido que voltamos a nossa atenção para a avaliação institucional, que deve ser formativa e integrada, visando o desenvolvimento da entidade em todos os seus aspectos.

Quando se trata de avaliação institucional, Neiva (1989, p. 89) considera,

No caso da avaliação ‘institucional’ – assim chamada, entre outras coisas, para diferenciá-la de imediato da avaliação ‘de mérito pessoal’–, os procedimentos orientam-se não para as pessoas, senão para as ‘coisas’: a organização, como um todo, seus objetivos, os processos que nela têm curso, as atividades através das quais os processos são conduzidos e determinadas funções administrativas ou acadêmicas se realizam, os ‘produtos’ ou ‘resultados’ que são ou deixam de ser obtidos...os padrões de desempenho e de qualidade com que tudo isso se processa dadas certas ‘necessidades’ ou ‘expectativas’.

Ao se pensar a avaliação institucional, é pertinente, então, problematizar a instituição em seu conjunto, tentar assimilar as interligações entre ensino, pesquisa, extensão, entre docentes, discentes e técnicos, processos, enfim, estabelecer uma análise no sentido da integração da instituição de ensino superior. O resultado desse estudo será a identificação de aspectos necessários para o aprimoramento institucional.

Nos dizeres de Masetto (2004), o processo de avaliação institucional é histórico, porque acontece no presente em busca de um futuro melhor. O autor destaca também que a avaliação institucional, para que se obtenha os resultados desejados, deve tratar as informações obtidas de forma integrada, com dados de diferentes setores colocados lado a lado para comparação. É

relevante considerar que cada IES possui sua identidade particular, e isso deve ser levado em consideração na construção da avaliação institucional. Por isso, cada instituição deve construir seu próprio modelo, haja vista que a avaliação institucional tem a finalidade de desenvolver um projeto educacional singular, afirmando seu próprio delineamento, e não uniformizando todas as instituições dentro do mesmo protótipo (MASETTO, 2004).

Essa tendência pode ser percebida já no desenvolvimento do modelo de autoavaliação da UFG, como afirma o Docente/Cavi 1. Ao relatar a história da universidade, salienta que a concepção da Comissão de Avaliação Institucional (Cavi) foi, na IES, anterior à Lei do Sinaes. Ou seja, antes que as Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) se tornassem obrigatórias por força da Lei nº 10.861/2004, já existia a necessidade de autoconhecimento e aperfeiçoamento no âmbito da instituição, respeitando as características próprias dos dois *campi*, afastados um do outro, e a diversidade entre estudantes, professores, técnico-administrativos e integrantes da sociedade civil.

A criação da Cavi na Universidade Federal de Goiás, portanto, se relaciona à concepção de Masetto (2004) acerca dos modelos individualizados de avaliação institucional, especialmente de autoavaliação. Nesse sentido, a UFG se adiantou à obrigatoriedade da legislação e passou a se avaliar, com características formativas, respondendo às necessidades encontradas em seu próprio processo de desenvolvimento. Com isso, entende-se que o domínio de um enfoque sobre outro (diagnóstico, normativo ou formativo) se resume a uma questão de poder, sendo, portanto, o resultado das lutas por hegemonia política (MASETTO, 2004). Os instrumentos e modelos da autoavaliação institucional da UFG serão tratados com maior profundidade na seção 4.

De tal modo, segundo Sobrinho (2003b), a determinação de valor passa a ser fundamental, uma vez que a avaliação não é apenas um exercício de descrição, tampouco uma prática neutra. Ao contrário, afirma o autor, ela segue uma metodologia, é racional e tem a tarefa de justificar seus resultados, pois visa ao interesse público. Assim, é possível constatar a relevância da participação ampla e democrática na avaliação e mesmo no estabelecimento de seus critérios.

Quando restrita a um grupo apenas, transforma-se em instrumento de poder e manutenção de privilégios. Portanto, é necessário que seja integrante da cultura da instituição. E, novamente, recorremos a Afonso (2000), para quem as atividades avaliativas não apenas concebem os mais fortes indicadores da interligação entre a escola e a sociedade, mais do que isso, permitem a comunicação entre ambas. Do mesmo modo, transparecem, nos elementos

escolhidos pelas instituições para avaliar o desempenho dos estudantes, as funções demandadas por um sistema educativo específico.

Por isso, é importante destacar, também, o papel de gestão que a avaliação possui dentro de uma instituição educativa, além do controle e da legitimação organizacional. Nesse aspecto, está de forma ainda mais clara a avaliação institucional. Essa ideia está diretamente ligada à intenção de alguns países de criar um mercado educacional em que a avaliação tornaria possível a obtenção de informações sobre o sistema educativo, de forma a orientar as escolhas dos consumidores da educação (AFONSO, 2000).

É nesse sentido que reforçamos a importância da avaliação formativa, voltada para o autoconhecimento e a integração das instituições, e não a avaliação que prioriza o controle e a comparação. A educação deve, primordialmente, atuar de acordo com sua função social, não permitindo que seus processos se voltem para a satisfação do mercado, tornando-a mais uma mercadoria. A avaliação, entretanto, conforme alerta Sobrinho (2003b), não pode se restringir ao campo educacional, nem simplesmente à relação de ensino-aprendizagem. Sua função deve incluir a dimensão formativa, mesmo que implicitamente. Desse modo, deve ser concebida como um produto de “[...] negociação, participação social, reconhecimento da pluralidade de concepções e discussão dos significados políticos” (SOBRINHO, 2003b. p. 49).

Assim sendo, sistematizamos as características da avaliação institucional de instituições de ensino superior de acordo com a vertente formativa, que busca uma avaliação mútua de aprendizagem, crescimento e diálogo, com base nos autores anteriormente estudados: Afonso (2000), Belloni (1999), Masetto (2004), Oliveira (2002) e Sobrinho (2003b; 2008).

Quadro 8 – Características da avaliação institucional das IES

- Refere-se a instituições, na totalidade dos indivíduos que as compõem (docentes, discentes, técnico-administrativos e componentes da sociedade civil).
- Examina os processos de funcionamento e resultados colocados em prática por estas IES e auxilia na tomada de decisão.
- Visa criar uma autoconsciência da IES.
- Objetiva conceber um conceito próprio de avaliação, específico de cada instituição, que funcione de acordo com suas próprias especificidades.
- Busca analisar o desempenho global da instituição, mas considera todos os fatores envolvidos: missão, objetivo, contextos político, econômico, social e cultural.
- Identifica os fatores favoráveis ao bom andamento da universidade para mantê-los ou aprimorá-los.
- Detecta os elementos causadores de dificuldades, com a finalidade de solucioná-los.
- Não visa punição, tampouco premiação.
- Possui compromisso social.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Afonso (2000), Belloni (1999), Masetto (2004), Oliveira (2002) e Sobrinho (2003b, 2008a).

A avaliação institucional, a partir desse contexto, está dividida entre a avaliação externa e a avaliação interna. A externa, tradicionalmente, é definida por leis e regras concebidas pelo

governo, e tem sua execução realizada por representantes oficiais. Muitas vezes, os dados levantados são utilizados para ranqueamento e comparação entre IES e cursos, sem considerar suas trajetórias. No caso do Brasil, o sistema que normatiza a avaliação é a Lei nº 10. 861, de 14 de abril de 2004 – Lei do Sinaes.

Também regida pelo Sinaes, a avaliação interna possui várias facetas, sendo a autoavaliação institucional e a necessidade de criação de Comissões Internas de Avaliação as mais autônomas dentro das universidades. Os conceitos e definições de autoavaliação, muitas vezes, chegam a se confundir com os da própria avaliação, sendo talvez uma versão ainda mais específica. Desse modo, a autoavaliação é uma opção de avaliação formativa utilizada pelas IES para compor a avaliação institucional. Esse modelo é importante porque permite que as vozes do cerne da instituição possam se manifestar sobre problemas e possíveis melhorias, dialogando entre si e considerando os diversos aspectos envolvidos (MASETTO, 2004).

Masetto (2004) destaca, ainda, que a própria autoavaliação, quando realizada com qualidade, pode trazer expressivas informações para uma avaliação externa. Nesse sentido, constitui elemento fundamental no próprio desenvolvimento de qualquer IES. Sobre o assunto, Lehfeld et al. (2010, p. 178) apontam que:

A autoavaliação de uma instituição de ensino superior, que abrange cursos de graduação, tecnológicos e programas de pós-graduação, não se reduz à simples atribuição de notas ou conceitos aos diferentes cursos, infraestrutura e atividades de extensão, e muito menos à definição de um diagnóstico revelado por um número. Uma instituição universitária desenvolve suas atividades norteada pela filosofia educacional exposta em sua Missão e descrita no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que resulta de um amplo processo de estudo e reflexões. Tendo em vista essas diretrizes e as pessoas que lá trabalham, a Universidade configura-se como uma instituição complexa e plural. Naturalmente, cada membro docente e administrativo encontra-se impregnado por uma história de vida, uma dada formação intelectual e cultural, que o tornam fonte potencial de significados atribuíveis aos mais diversos parâmetros que possam ser avaliados. Além disso, os processos de ação e reflexão na universidade não se limitam a sua área física, mas vinculam-se e refletem o entorno social, a comunidade.

Assim, a autoavaliação extrapola a mensuração de variáveis quantificáveis e passa a considerar também muito do que constitui uma instituição: o elemento humano e suas variações. A finalidade é conceber uma atmosfera que reúna a comunidade acadêmica, trazendo a conscientização a respeito dos indicadores responsáveis pela construção do futuro institucional e daqueles que precisam de mais atenção ou de melhorias (LEHFELD et al., 2010).

Ao investigar qual a atuação da modalidade a distância no contexto da avaliação institucional e da autoavaliação, Alonso (2005, p. 154), por sua vez, afiança que “[...] a base de toda avaliação do processo de ensino/aprendizagem deveria ser aquela que possibilitasse [...]

um conhecimento mais amplo dele, gerando [...] referenciais para a tomada de decisões quanto à manutenção ou não de determinadas práticas escolares”. E reitera que não existe neutralidade em processos avaliativos de qualquer natureza, afirmando que os valores estabelecidos poderão norteá-los de forma decisiva. Nos dizeres da autora, pode-se depreender que os sistemas de EaD no mínimo relativamente diretivos permitiriam a construção de conhecimentos por professores e alunos, processualmente. Assim sendo, ao se considerar a avaliação como alicerce de políticas e programas educacionais, deve-se ter em vista que:

[...] a EaD é uma modalidade de ensino que pressupõe o rompimento da relação ‘face a face’ entre alunos e professores. Como é uma modalidade de ensino que tem por base esse fato, elementos como os meios de comunicação, os materiais didáticos, a tutoria acadêmica, entre os elementos mais importantes nesse tipo de sistema, assumem um papel central nos processos educativos (em função da necessidade de mediá-los). Isso não significa que os sistemas constituídos para um processo de ensino/aprendizagem baseado na EaD impliquem formas de aprendizagem. Significa, simplesmente, que novos ambientes de aprendizagem podem se constituir de maneira independente da relação professor/aluno que conhecemos. Assim, quando tratamos da EaD, esses novos ambientes também devem ser considerados no processo avaliativo. Dessa maneira, material didático, meios de comunicação, tutoria e organização de meios acabam por influenciar os processos de ensino/aprendizagem sem, no entanto, modificar seus fundamentos epistemológicos. (ALONSO, 2005, p. 163-164).

Para tanto, é primordial que, além da estrutura oferecida pela IES, ao se avaliar o modelo a distância, a tutoria, os meios de comunicação e o material didático (em forma de vídeos, apostilas, textos acadêmicos, entre outros) sejam considerados. A modalidade demanda muito mais do que a oferta de computadores e internet, e a avaliação deve refletir, sobretudo, esse aspecto para que haja qualidade. Mais importante que a tecnologia, o meio ou mesmo o recurso pedagógico, o desafio na avaliação da educação a distância reside no entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem pode ser intermediado por serviços tutoriais e meios tecnológicos voltados para essa finalidade, ressalta Alonso (2005). Dessa forma, a proposta educativa, então, será a responsável por direcionar a avaliação da EaD.

Pensando no contexto e histórico desta avaliação, Sobrinho (2003b) afirma que a ideia de educação como base do desenvolvimento, a partir de 1960, trouxe forte pressão da sociedade por escolaridade, disso resultou a necessidade de expansão dos investimentos governamentais. Como consequência da incapacidade do Estado em suprir de forma qualitativa as necessidades educacionais de seus cidadãos, desde então se instaura um modelo que se fortalece nos anos 1980, que é o da ampliação de vagas com redução de recursos, ligados diretamente às políticas neoliberais em voga no cenário internacional.

Assim, a avaliação é trazida como ferramenta para justificar a privatização do setor educacional com o corte de gastos realizado no financiamento da universidade pública e a implementação das instituições privadas de educação. Sobrinho (2003b, p. 70) afirma que esse processo justifica a instauração das avaliações, no âmbito da política neoliberal e privatizante:

[...] a) a necessidade de avaliar as políticas de distribuição e os usos dos recursos públicos; essa avaliação em grande parte se confunde com a prestação de contas; b) apesar do aumento de recursos públicos a partir dos anos 1960, eles progressivamente se tornam mais insuficientes, e assim, sua distribuição deve seguir os critérios que venham a ser estabelecidos e regular-se pelos resultados das avaliações [...].

As consequências das políticas neoliberais – forte privatização das IES e os exames em larga escala que vieram para justificá-la – são consideradas por Assis e Amaral (2013) como desastrosas para o sistema educacional brasileiro. Esses fatores fizeram com que a educação enfraquecesse seu papel como um bem social e fosse cada vez mais influenciada pelos princípios do mercado.

O esgotamento do modelo militar e a crise econômica mundial dos anos 1980 reforçaram o papel da avaliação da educação superior como ferramenta que legitima a orientação da redistribuição dos recursos públicos, no sentido de cada vez mais retirar recursos das IES públicas e dar espaço para a expansão das instituições de ensino particulares. Ao longo das próximas décadas, diversos programas para a avaliação da educação superior, apresentados a seguir, foram implementados, mostrando a lenta trajetória de evolução do estado avaliador neoliberal no Brasil (SOBRINHO, 2003b).

Inserido neste processo o modelo de avaliação em voga no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado em 2004, alegando a busca de qualidade das instituições que oferecessem cursos presenciais e a distância no contexto do sistema educacional brasileiro em expansão. Com base nisso, trataremos de forma mais detalhada na próxima seção o histórico da avaliação como política pública e suas ligações com as concepções de avaliação estudadas.

3.2 Histórico da avaliação na educação superior enquanto política pública

É possível identificar o Brasil como inserido no conceito de “Estado-avaliador” de Afonso (2013) a ideia de um país que determina suas políticas a partir dos princípios impostos pelo mercado, por meio da implantação de modelos de gestão privada que priorizam números

quantitativos e o que é produzido pelos sistemas educativos. Tendo isso em vista, o autor divide o Estado-avaliador em três fases que podem existir concomitantemente.

A primeira se relaciona com as reformas neoliberais colocadas em prática a partir dos anos 1980 e se caracteriza pela propagação das políticas de avaliação em larga escala dentro de cada país, no âmbito dos arranjos realizados pela administração pública. Esse primeiro estágio ainda depende de uma autonomia dos Estados nacionais, ou de estados da federação, para se realizar, e é definido pela inserção de mecanismos de responsabilização (*accountability*) com base em testes estandardizados de alto impacto e comparação de instituição através de formação de rankings. O segundo estágio é apontado pela criação de políticas nacionais para a educação que envolvem a influência de organizações internacionais. Seu início é identificado na década de 1990 com o ingresso de entidades como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no domínio das avaliações internacionais. Percebe-se, assim, gradativa retração da autonomia do Estado-nação e considerável protagonismo de instâncias transnacionais e internacionais, com propensão do Estado a políticas favoráveis ao processo de globalização. O “pós-Estado-avaliador” configura-se a terceira fase desse conceito, definida pela inserção do Estado-nação em processos de transnacionalização da educação, com amplificação das práticas de avaliação comparada entre países (AFONSO, 2013).

É importante destacar, como apontam Schneider e Rostirola (2015), que foram estabelecidos parâmetros de referência por meio das organizações internacionais que todos os avaliados, independentemente de seu contexto, devem alcançar na busca por qualidade educacional. E a comparabilidade é um fator fundamental para induzir a determinação de políticas voltadas para regulação internacional do capitalismo. Dessa maneira, o Estado não mais se restringe com o papel de avaliação, mas proporciona “[...] seletividade nacional e internacional, legitimando as desigualdades e homogeneizando processos educativos pela via de avaliações sistêmicas e globais” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 499).

As autoras explicam que a partir dos anos 1980 se fortaleceram as reformas com fortes características de controle e fiscalização dos serviços públicos que buscavam realizar a modernização do Estado. Esse movimento se refletiu também no setor educacional. Defendia-se, então, com a mesma lógica administrativa, maior transparência nos processos de avaliação, responsabilização e prestação de contas por parte das instituições de ensino.

Inicia-se, portanto, o processo de instituição da avaliação na forma de política regulatória na educação brasileira. Dessa maneira, são apontadas as propostas de avaliação voltadas para a educação superior, representadas pelos documentos: Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru – 1983); relatório nomeado *Uma nova política para a Educação*

Superior brasileira, publicado pela Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (Cnres) em 1985; Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (1986); Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub – 1993); o Exame Nacional de Cursos (ENC/Provão – 1996) e, por fim, o próprio Sinaes, de 2004.

No que se refere ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária, ele teve sua origem no final do governo militar por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1983. Para análise do Paru foi utilizado como base o texto “Programa de Avaliação da Reforma Universitária”, publicado na revista *Educação Brasileira*, e apontava como objetivo do programa a análise da real situação em que eram realizadas as atividades de produção e propagação do conhecimento no que tange o sistema de educação superior (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Zandavalli (2009) aponta a presença mais marcante de professores universitários e pesquisadores na constituição e execução do programa, possivelmente como resultado da transição democrática. Esse grupo constituía uma voz dissonante quando se considerava vários elementos da reformulação da educação superior proposta pelo MEC e buscava desenvolver um processo mais aberto e colaborativo nas propostas a serem desenvolvidas. O propósito do Paru evidenciava a disparidade entre o regulamento aprovado e sua aplicação no cotidiano, de acordo com Barreyro e Rothen (2008), e sugeria contestar o conhecimento produzido, considerando, ao analisar a IES, seu contexto socioeconômico.

Dessa maneira, a finalidade era compreender de que forma estavam se desenvolvendo os objetivos da instituição, sua articulação com a utilização de recursos, com as resoluções externas e internas. Ainda segundo os autores, seriam considerados os seguintes aspectos: a qualidade do ensino, com destaque para a formação do profissional e do cidadão; o vínculo entre ensino e pesquisa, nesse contexto a relevância da pesquisa aplicada e básica e sua relação às necessidades empresariais e sociais; a prestação de serviços, sua amplitude, a assistência comunitária e sua associação com as práticas de pesquisa e ensino; e, por fim, a influência das funções administrativas no ensino e na pesquisa, levando em conta os recursos materiais, as aspirações e representações do público, tanto acadêmico quanto não acadêmico, e a proporção política que engloba todas essas atividades.

Ao analisar o Paru, Barreyro e Rothen (2008, p. 134-135) discorrem como era desenvolvida a pesquisa:

A pesquisa constava de duas fases: a primeira, um estudo base, com o intuito de coletar informações fundamentais sobre as IES, que seria realizado por amostra mediante a aplicação de um instrumento-padrão, e a segunda, estudos específicos ou

estudos de casos, que aprofundariam o estado de conhecimento sobre um assunto, experiências relevantes, análises específicas, etc. O estudo base pretendia coletar dados que permitissem a comparabilidade entre instituições.

O Paru, enfim, tomou a forma de um projeto de pesquisa que tratava da situação da educação superior no país. A avaliação, nesse âmbito, foi considerada um meio de entendimento da realidade, que traria a conhecimento não apenas os dados, mas possíveis considerações sobre a prática. Para sua pesquisa de avaliação sistêmica, utilizou-se da avaliação institucional, com ênfase na avaliação interna, com a participação da comunidade no que diz respeito à autoavaliação (BARREYERO; ROTHEN, 2008). Desse modo, o programa foi precursor de experiências de avaliação posteriores no âmbito da avaliação considerada formativa e emancipatória. Como destacam os autores (2008, p. 135), “No contexto do Paru, a ênfase nos processos de gestão não significou a desvalorização dos procedimentos acadêmicos, mas na incorporação dessa dimensão na análise institucional”. Em virtude disso, o Paru foi desativado um ano depois de sua inauguração, e não chegou a apresentar os resultados das pesquisas realizadas.

O Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985, instituiu a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (Cnres), símbolo da redemocratização do Brasil, almejando a reformulação da educação superior. Como resultado do trabalho realizado pela comissão foi publicado o relatório intitulado *Uma nova política para a Educação Superior brasileira*, que evidenciava a necessidade de uma nova política voltada para a educação, não apenas leis com a tentativa de adaptá-la (BARREYERO; ROTHEN, 2008).

Zainko (2008) destaca que o relatório aponta como grave problema do ensino superior brasileiro a falta de parâmetros para a realização de uma política nacional de alocação de recursos públicos com o propósito de fortalecer as melhores instituições e encaminhar as demais para o aprimoramento. E afirma que as avaliações dos alunos, dos professores, de servidores técnicos-administrativos, didático-pedagógica do ensino, dos cursos e das carreiras foram recomendados como as bases para a avaliação da educação superior.

Quando se analisa a apresentação de ideias do documento, têm-se os princípios norteadores, a sugestão de reformulação do Conselho Federal de Educação, a proposta de criação de um sistema de acreditação e a ligação entre avaliação e autonomia. Barreyero e Rothen (2008, p. 137) apontam que esse documento era fragmentado em cinco partes:

- 1) a apresentação dos princípios norteadores da proposta; 2) as ideias gerais de reformulação; 3) as sugestões de ações pontuais para operacionalização das ideias gerais; 4) a declaração de voto de alguns membros da Comissão sobre aspectos

pontuais de divergência com o relatório; 5) a proposta de algumas ações de emergência.

Além disso, eram sete os princípios norteadores: responsabilidade do poder público, adequação à realidade do país, diversidade e pluralidade, autonomia e democracia interna, democratização do acesso, valorização do desempenho e eliminação dos processos corporativos e cartoriais (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Tais abrangeriam os principais pontos para o qual estaria baseado o novo sistema educacional voltado para a educação superior.

O CFE, por sua vez, se tornaria responsável pela realização da avaliação através dos pares da educação superior. Sua antiga função de garantir a qualidade do sistema de ensino, que o tornou sobrecarregado, foi transferida para o Ministério da Educação e as universidades, segundo os referidos autores. Assim, apesar da proposta de reformulação do CFE não ter sido encaminhada, o documento trouxe, pela primeira vez, a concepção de um órgão encarregado da avaliação. Em troca de altos padrões de qualidade no desempenho institucional, a sociedade, que financia as IES, oferece a eles a autonomia. Só que, para isso, seria necessário, nesse contexto, a prestação de contas da aplicação de recursos e do progresso nas áreas de ensino e pesquisa (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Apesar de não utilizar o termo acreditação, a comissão sugeriu a criação de um sistema que controlasse o funcionamento das instituições isoladas. Portanto:

Foram visualizadas duas possibilidades: a) Para funcionarem, as faculdades isoladas deveriam passar por um processo de acreditação pelas Universidades próximas. Assim, as Universidades, ao supervisionarem o trabalho dessas instituições teriam a condição de garantir a qualidade dos diplomas emitidos por elas; b) As instituições isoladas poderiam formar redes por áreas de conhecimento com abrangência nacional ou regional e estariam sujeitas à supervisão e à acreditação por órgãos normativos. (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 141).

Por fim, a compreensão da Comissão Nacional era de que o desempenho das IES seria a contrapartida da autonomia universitária. Segundo Barreyro e Rothen (2008), a avaliação efetivada pelos pares consistia na base para o controle do desempenho, e, a partir disso, se criaria um sistema meritocrático com o propósito de nortear o financiamento estatal da educação superior.

Sem muitos efeitos práticos imediatos, Zandavalli (2009) argumenta que muitas recomendações dessa comissão acabaram por ser oficializadas e permanecem como prática nas universidades brasileiras, como a eleição de reitores com o envio de lista tríplice para nomeação da Presidência da República; a demanda por aprimoramento no uso dos recursos humanos e planejamento das IES; a forma de escolha dos componentes do CFE (atualmente Conselho

Nacional de Educação – CNE); e a expansão da representatividade de organismos de classe e sociais em seu âmbito. Em relação a possíveis continuidades:

As ponderações sobre as modalidades e os mecanismos da avaliação da educação superior também se coadunam, em boa parte, com o atual sistema (Sinaes), com exceção da definição do executor principal da avaliação. Já que na proposição da Comissão deveria ser o CFE e atualmente é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), ou seja, o caráter menos centralizador e mais democrático, explicitado na proposta ainda hoje não foi efetivado. (ZANDEVALLI, 2009, p. 412).

Percebe-se, com o advento da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, avanços significativos em relação aos momentos anteriores da história da avaliação brasileira, com a priorização de elementos como a qualidade do ensino vinculada à autonomia das universidades (ZANDEVALLI, 2009).

Conforme afirma Zainko (2008), o relatório *Uma nova política para a Educação Superior brasileira* não correspondeu às expectativas do Estado, no que se refere à maneira como seria controlada a avaliação superior. Por isso, foi reformulado pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres) – criado através da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986 –, para dar continuidade ao trabalho da Comissão para Reformulação da Educação Superior.

Os representantes dos órgãos governamentais compuseram a base do processo avaliativo, com a possibilidade de colaboração da comunidade acadêmica. A proposta de avaliação foi estabelecida em uma concepção regulatória da avaliação superior, com foco nos aspectos individuais – instituições, cursos e alunado. Sugeriu-se que o controle social, no sentido da utilização de recursos, o processo de formulação de políticas e a estipulação de normas para o sistema educacional passassem a ter como ponto de análise a avaliação. Dessa maneira, a alocação de recursos públicos seria efetivada tendo como parâmetro o desempenho, com o direcionamento desta receita, prioritariamente, para as instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e pesquisa (ZAINKO, 2008).

Chama-se a atenção para a vinculação entre resultados de avaliações e financiamento institucional, pois se inicia aí a distorção do processo avaliativo. O que se vê é uma repercussão negativa, o que significa dizer que as IES bem avaliadas é que são contempladas com bolsas e fomento, enquanto as identificadas com problemas tendem a receber menos incentivos financeiros. Assim, as instituições que mais precisarem de apoio estarão gradualmente sendo deixadas de lado, quando, na verdade, deveriam receber mais ajuda para se estabelecerem. Abre-se então espaço para forjar uma boa avaliação com o único intuito de receber recursos,

deixando de lado os verdadeiros objetivos da avaliação formativa, o autoconhecimento e a autorreflexão. (ZAINKO, 2008).

Para Zandavalli (2009), a investigação das proposições do Geres traz o entendimento de que esse grupo foi instituído com a finalidade de abranger as propostas mais avançadas trazidas pelo relatório anterior. A autora discute, inicialmente, o papel da pesquisa no ensino superior, criticando a possível indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Outro tópico de julgamentos corresponde à tentativa de trazer a homogeneidade para IES ao defenderem a diferenciação entre IES isoladas e universidades. Retomando os aspectos centrais do relatório anterior, a avaliação da educação superior como ponto essencial foi estruturada nos seguintes componentes: Gestão da Universidade e Financiamento; Autonomia e Avaliação; Sistema de Educação Superior; o Conselho Federal de Educação. Os anexos abrangem o projeto de lei da Reforma Universitária; o anteprojeto de lei para formação do CFE; a execução de medidas relativas às Recomendações da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior; as contribuições individuais; e a relação das contribuições enviadas ao Geres (ZANDAVALLI 2009).

O item “Autonomia e Avaliação” destaca a relevância da avaliação, conforme Zandavalli (2009). Os dois se vinculam a partir do momento em que se compreende que as IES públicas são financiadas pelo Estado e, dessa maneira, este deve regular a qualidade da educação oferecida. Com isso, propõe que o controle social seja realizado através de avaliação de desempenho institucional, somada à avaliação da qualidade dos cursos oferecidos, e conduzido pela Secretaria de Educação do MEC, com participação da comunidade acadêmica por meio de comissões.

Zandavalli (2009, p. 416) ressalta que o Geres, grupo instituído para aperfeiçoar as propostas da Comissão para a Reformulação da Educação Superior, trouxe um documento final com características que enfatizam as restrições e deixam a democracia em segundo plano, como se pode perceber:

- a) a defesa da manutenção de instituições de educação superior voltadas apenas ao ensino, contrariando o modelo de universidade que deve articular ensino, pesquisa e extensão;
- b) o grupo propõe que o processo de avaliação deve ser conduzido pelo órgão executivo do MEC, a SESu, e não pelo CFE como defendia a Comissão;
- c) nas reformulações do CFE, o grupo defende a não ampliação do número de membros, a redução do tempo de mandato e o processo de escolha dos membros, centralizado no MEC, encarregado de realizar consultas às associações de ensino, pesquisa, pós-graduação e universidades, encaminhando nomes para a escolha pelo Presidente da República;
- d) quanto à escolha dos dirigentes, o grupo considera equivocada confiar essa seleção a processos de eleição direta plebiscitária, em razão da importância da gestão das IES,

e propõe a definição de lista tríplice, eleita por colegiado eleitoral especial e nomeação do Reitor e Vice-Reitor, pelo Presidente da República;
 e) em nome da autonomia interna, há a sugestão de que as vagas da carreira do magistério sejam fixadas globalmente pelo MEC, a cada IES. Uma prática que gerou sérias distorções no interior das IES em razão de que, em boa parte destas, a definição de vagas não passa pela necessidade concreta de cada curso ou departamento, mas pelo poder e força política dos grupos internos.

Essas decisões refletem uma tentativa de redução do papel do ensino superior a processos simplórios ao excluir a pesquisa e a extensão de suas atribuições. Ao mesmo tempo, não priorizam um processo participativo da avaliação, restringindo as participações e dificultando o acesso à universidade. O Geres defendia, portanto, a flexibilização do sistema, em seus objetivos (de formação profissional ou pesquisa) e também em sua estrutura organizacional, deixando de lado a ideia da universidade como modelo único, trazida com a Reforma Universitária. Para o grupo, a universidade seria definida por sua autonomia administrativa, financeira e didática (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Tais medidas não foram executadas de imediato, devido à forte resistência das instituições educacionais e dos estudantes. A esse respeito, Zainko (2008) indica intensa rejeição ao Geres, destacando o papel da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), que propunha um padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira. Apesar disso, suas propostas passaram a ser implementadas gradativamente, como, por exemplo, a instauração do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, em 1995, além do refreamento das universidades públicas, por meio do corte de verbas, de acordo com Zandavalli (2009).

O governo do presidente Itamar Franco, então, atende, por meio da Portaria nº 130, de 14 de julho de 1993, a demanda da comunidade acadêmica ao criar a Comissão Nacional de Avaliação com a finalidade de estipular diretrizes e possibilitar a implementação do processo de avaliação institucional nas IES, segundo Zainko (2008). Esta comissão foi coordenada pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) e composta por organizações representativas da educação superior. O *Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional* foi publicado pela comissão e dividido entre as referências teóricas sobre avaliação da educação superior e as orientações para implantação dessa avaliação. O Programa de Avaliação Institucional (Paiub), resultante desta comissão, trabalha com a lógica de que a avaliação é uma iniciativa com características políticas e voluntárias da instituição em reexaminar seu projeto acadêmico e social. A busca do autoconhecimento denota características de uma avaliação formativa e emancipatória, nos dizeres de Barreyro e Rothen (2008).

O MEC, no âmbito deste modelo avaliativo, viabilizaria e financiaria a avaliação encorajando a adesão voluntária das instituições a esta prática. A avaliação, dessa forma, poderia tomar a forma de “[...] um processo de acompanhamento metódico das ações realizadas pela instituição de educação superior, com vistas a averiguar em que medida são cumpridas e atendidas as funções e prioridades delimitadas coletivamente”, como afirma Zainko (2008, p. 829).

Um dos grandes méritos do Paiub, conforme aponta Sobrinho (2002, p. 87), foi o de restituir a credibilidade da avaliação, pois o programa possibilitou a instauração de uma cultura avaliativa desencadeada de forma voluntária:

Essa ampla adesão por parte de instituições de todos os portes e naturezas jurídicas, mesmo daquelas que não podem receber financiamento para as atividades avaliativas, mas querem se beneficiar da experiência coletiva, sugere fortemente que a comunidade acadêmica e científica brasileira está entendendo que a avaliação institucional não deve ser um instrumento para premiar e nem para punir as Universidades, nem para pregar-lhes um selo de qualidade como se faz com empresas comerciais, nem induzir, através de ‘rankings’, a sociedade a conceber falsas imagens hierarquizadas sobre as instituições. Ao contrário, essa adesão representa a expressão concreta de uma vontade política de as universidades se avaliarem de acordo com uma orientação que leve o conjunto dos agentes universitários a terem uma compreensão integrada e tanto quanto possível integral da instituição.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras foi acolhido no governo Itamar Franco, que chegou a destinar verbas para as instituições participantes. Com o ingresso de Fernando Henrique Cardoso (FHC) como Presidente, a partir de 1994, foi deixado de lado e, em seu lugar, instaurado o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, através da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. No final dos anos 1990, o Paiub e seu grupo gestor foram afastados das ações de avaliação levadas a cabo pelo Estado. O programa é retomado, entretanto, em meados dos anos 2000, atuando como a base do Sinaes (ZANDAVALLI, 2009).

A chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República em 1994 abriu a reforma do Estado brasileiro dentro dos princípios neoliberais. Uma das consequências disso foi a ruptura da avaliação institucional das universidades brasileiras do modelo tradicional trazido pelo Paiub e que, desde então, vai tratar da avaliação como um instrumento de regulação. No contexto da reforma neoliberal do Estado, o Provão é instituído como um dos mecanismos de regulação para a privatização das instituições federais (SOBRINHO, 2003b). Como exposto adiante, no fim do governo FHC e início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), a Comissão Especial de Avaliação (CEA) vai romper com a lógica do ENC e vai tentar recuperar os princípios do Paiub.

Dourado (2002) defende que, na década de 1990, especialmente quando se considera a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apresentam-se políticas públicas reorientadas por meio da reforma de Estado que altera de maneira substancial os padrões de intervenção estatal e, de forma particular, as políticas educacionais. Estas passaram a ser sintonizadas com o que era sugerido ou mesmo exigido pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial. O governo de FHC, ao instituir o ENC, visava uma prática avaliativa que representasse seu objetivo em reduzir o papel do Estado no provimento de educação superior, ao mesmo tempo em que pudesse manter o controle do sistema.

Assim, de acordo com Zainko (2008), o sistema avaliativo deveria ter como um de seus pilares a avaliação dos produtos educacionais, com especial foco para os relacionados ao ensino, com a constatação dos conhecimentos dos estudantes e a comparabilidade do desempenho de diferentes instituições. Além disso, exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso eram componentes da metodologia adotada pelo Provão, com critérios previamente divulgados para a aferição das competências adquiridas pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos de graduação. De tal modo, os procedimentos adotados e o sistema avaliativo como um todo receberam muitas críticas, principalmente devido ao uso considerado sensacionalista dos resultados, vinculados massivamente na mídia, aponta Zandavalli (2009).

O sistema de avaliação tem forte influência no processo de reforma da educação no país, especialmente quando se considera a educação superior, afirma Dourado (2002). A alteração dos processos avaliativos é resultado de modificações nos processos de regulação e gestão desse nível de ensino, traz diferenciação e diversificação e sua consequência resulta nos impactos causados na cultura institucional das IES. O Provão, de acordo com o autor, é um exemplo desse processo, ao estabelecer o ranqueamento das instituições e a comparação entre elas. Assim,

[...] descortina-se no país um sistema nacional de avaliação que estimula as IES à condição de instituições operacionais, por meio de testes standardizados que metamorfoseiam as instituições, alteram a lógica do trabalho acadêmico, redirecionam a estrutura e os projetos acadêmicos, balizados por políticas de gerenciamento cartorial, ao sabor das exigências do mercado, naturalizando, desse modo, a privatização do ensino superior. (DOURADO, 2002, p. 246).

Dessa maneira, o Quadro 9 a seguir relaciona as três fases do Estado-avaliador, descritas por Afonso (2013), com os sistemas de avaliação do ensino superior colocados em prática no

Brasil a partir da década de 1980, com a incursão de uma categoria diferenciada em transição considerada por esta pesquisa para o Sinaes:

Quadro 9 – Os sistemas de avaliação brasileiros inseridos no contexto do Estado-avaliador

Os sistemas de avaliação brasileiros inseridos no contexto do Estado-avaliador		
Fases do Estado-avaliador	Características	Sistema brasileiro de avaliação da educação superior
1ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia do Estado-nação na definição de políticas públicas; - Vinculação estreita entre ideologia neoliberal com as políticas avaliativas e de <i>accountability</i>; - Expansão de avaliações externas nacionais em larga escala; - Mecanismos de imposição nas políticas educacionais para os países do Sul por meio do FMI, Banco Mundial e Consenso de Washington. 	Paru (1983)
2ª fase	<ul style="list-style-type: none"> - Forte retração da economia do Estado-nação; - Maior protagonismo de estâncias transnacionais e internacionais, como a OCDE, União Europeia e Banco Mundial; - Expansão dos processos de globalização; - Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação; - Fortalecimento de agências autônomas ou de direito privado no âmbito da avaliação e acreditação do ensino superior nacional; - Protagonismo de agências internacionais para a qualidade; - Frequente participação em avaliações comparativas internacionais, com indução de rankings; - Regulação pelo conhecimento, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados. 	Cneres (1985) Geres (1986)
Pré-Estado avaliador	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto pós-redemocratização do Brasil; - Influência do Banco Mundial no direcionamento das políticas da educação; - Educação superior como um bem público que afeta a sociedade, portanto, prestação de contas sobre a Universidade por parte do Estado para a sociedade; - Proposta de uma sistemática de avaliação institucional; - Avaliação como um ato político e voluntário da instituição; - Indicadores de desempenho; - Avaliação formativa. 	Paiub (1993)
3ª fase (Pós-Estado-avaliador)	<ul style="list-style-type: none"> - Acirramento de processos de mercadorização, mercantilização no âmbito do ensino superior e de transnacionalização do ensino superior; - Efusão do Banco Mundial no fortalecimento das políticas de privatização da educação; - Expansão de oferta educativa (superior e não superior) em regime de <i>franchising</i> e maior tendência para a modularização e standardização curricular; - Expansão da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional. 	ENC (1995)
Fase de Transição	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa somada a iniciativas de controle por parte do Estado; - Controle da oferta; - Forte retração da atuação do Estado na oferta de vagas para educação superior; - Privatização. - Autonomia das IES na autoavaliação institucional; - Ranqueamento dos índices da avaliação de estudantes voltada para o mercado e a competição entre as IES; - Standardização curricular pautada pelos resultados da avaliação. 	Sinaes (2004)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Barreyro e Rothen (2008) e Afonso (2013).

O Brasil busca estabelecer um sistema de avaliação da educação desde os anos 1980. Dessa forma, oscilou entre vertentes que priorizam aspectos formativos ou regulatórios. Como visto no referido quadro, o país não se distanciou das tendências internacionais diretamente ligadas às crenças econômicas e estrangeiras, que passaram, cada vez mais, a ter voz ativa nas decisões educacionais. O caminho percorrido serviu para compreender a necessidade de um sistema integrado, participativo, formador e inclusivo que levasse em consideração a autonomia e o desenvolvimento das IES. Assim, seriam considerados em conjunto a avaliação institucional, a avaliação de cursos e o desempenho dos estudantes, trazendo, assim, um entendimento completo de como proceder com a gestão e o ensino. Ao mesmo tempo, a sociedade seria a reguladora e a grande beneficiária do crescimento da educação superior.

O término do mandato de FHC e a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, trouxe mudanças nas políticas de educação superior, incluindo o aspecto da avaliação. Destarte, em 2004, foi implantado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior com o propósito de aumento da qualidade, expansão da eficácia institucional, social e acadêmica. O MEC, por meio desse sistema, propõe articular a ação de regulação estatal com o aspecto de emancipação das IES e suas práticas educativas. Os detalhes sobre o Sinaes são tratados a seguir.

3.2.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

A presente seção tem como finalidade expor e analisar a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o referido e atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, com ênfase para a avaliação institucional, parte do objeto deste estudo. A proposta do Sinaes foi elaborada pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), instaurada com essa finalidade em 2003. O resultado desse trabalho foi a publicação do documento *Sinaes – Da concepção à regulação* (INEP, 2003), que apresenta as intenções teóricas, metodológicas e ideológicas que serviram de base para a concepção da lei, apesar de muitas não terem se tornado matéria concreta.

A CEA foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho, que defende de maneira vigorosa a avaliação formativa, pois vê nesta a possibilidade de articular regulação e avaliação educativa. A proposta da CEA para o sistema, segundo o Inep (2003, p. 61-62), teria o propósito de assegurar:

[...] a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos,

metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas. Além da ideia de integração e de articulação, é também central, no conceito deste sistema, a participação.

Assim, a proposta da CEA para o Sinaes buscaria também a unidade do instrumento, evitando sua fragmentação. O objetivo almejado por esta proposta seria tornar o processo avaliativo integrado nas dimensões das instituições, dos indivíduos, dos sistemas, do ensino, da pesquisa, da aprendizagem, da intervenção social, administração e vinculação com a sociedade. Sendo assim, o Sinaes teria a pretensão de articular duas dimensões específicas: a avaliação educativa, de natureza formativa, e a regulação, em forma de fiscalização, supervisão, autorização, credenciamento e recredenciamento – identificadas como funções próprias do Estado.

No documento de concepção da CEA, o Sinaes parece ter sido pensado com a finalidade de trazer o equilíbrio para as diversas vertentes que direcionaram o sistema avaliativo do Brasil nas décadas anteriores, com propósito de unir dimensões somativas e formativas, ao mesmo tempo em que compilaria dados qualitativos e quantitativos. Não mais restrito à participação de um segmento específico, ele expande a atuação a grupos da comunidade, instâncias institucionais e governamentais. Sua amplitude ideológica corresponde à formatação de um sistema abrangente, com vistas a trazer maior sustentação para a realidade educacional do nosso país.

O Inep (2003) destaca que os princípios de regulação e controle, prática social com objetivos educativos, respeito à identidade e diversidade institucionais, globalidade, legitimidade e continuidade foram os condutores no desenvolvimento do documento da CEA. Assim, aponta que:

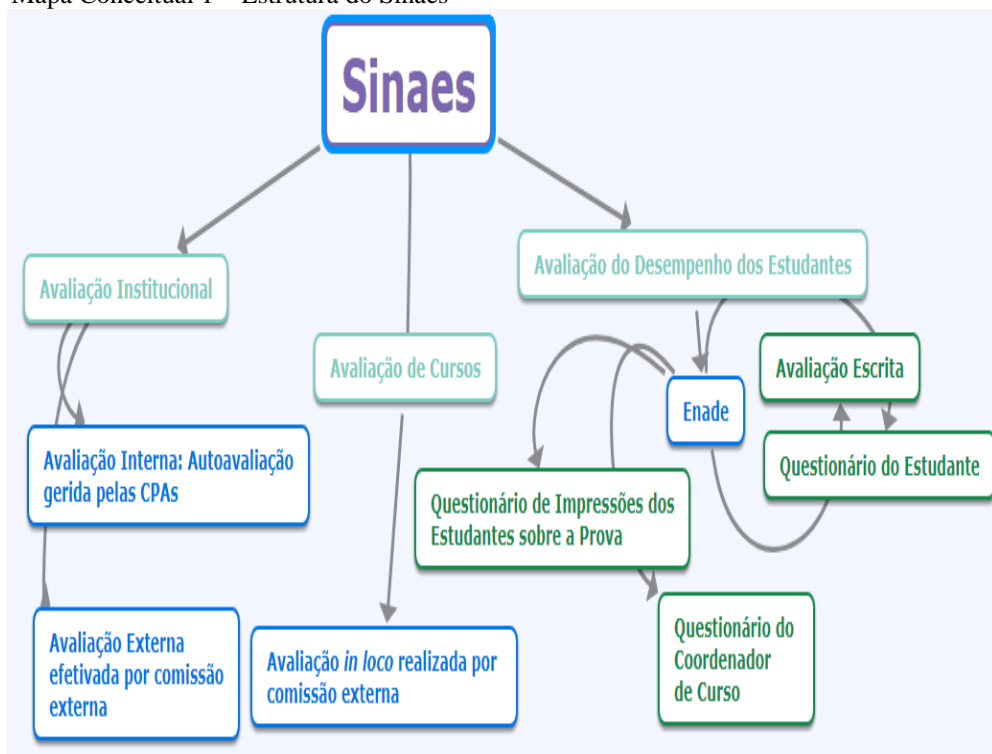
A avaliação é essencialmente educativa, portanto formativa, sem que para isso deixe de utilizar também instrumentos e procedimentos de controle. É um projeto, pois se trata de movimento que, examinando e julgando o passado e o presente, visa promover transformações, ou seja, tem o futuro em perspectiva. É uma construção social, pois não é um já-dado de propriedade exclusiva de algum ente em particular e para benefícios de setores restritos, e sim um processo a ser concebido e executado coletivamente, buscando sempre atender a interesses coletivos. (INEP, 2003, p. 65).

Ao considerar a avaliação objetiva de cunho formativo, o documento da CEA que propõe o Sinaes mostra que seu enfoque pretende voltar-se para a expansão da qualidade, com

resultados positivos não apenas para a comunidade educacional, mas também para toda a sociedade. Dessa forma, a educação superior, por meio da avaliação, seria um instrumento para o fortalecimento dos princípios democráticos no Brasil. No entanto, é preciso considerar que a atividade regulatória, já expressa nos propósitos desse sistema, está baseada em critérios quantitativos atrelados à matéria da eficiência das IES em se adaptarem às exigências sociais. De tal modo, a educação superior acaba por atuar como agente de estímulo do mercado de trabalho. E a avaliação, assim, em sua vertente prática, se mostra predominantemente técnica e busca a mensuração dos resultados gerados em termos de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade (GRIBOSKI, 2015).

Em síntese, o Sinaes entrou em vigor com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e é constituído por três componentes: I) Avaliação institucional: representada pela autoavaliação – avaliação interna, que está sob a coordenação das Comissões Próprias de Avaliação de cada instituição e pela avaliação externa, atribuição dos avaliadores do Banco de Avaliadores do Sinaes (Basis); II) Avaliação de curso: efetivada pela Comissão de Avaliadores; III) Avaliação do desempenho dos estudantes, que acontece através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes e seus instrumentos intrínsecos –questionário do estudante, questionário dos coordenadores de curso e questionário de percepção da prova (BRASIL, 2004a). Todas essas fases podem ser verificadas a seguir:

Mapa Conceitual 1 – Estrutura do Sinaes



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2004a).

O sistema foi complementado, ainda, por mais três regulamentações naquele ano, de acordo com o Inep (2009). A Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, trata da taxa de avaliação (e reavaliação) *in loco* das IES e dos cursos de graduação, fixada em favor do Inep. A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, por sua vez, regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes: delimita as competências da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, Conaes; o funcionamento da avaliação institucional, com as especificidades das CPAs (Comissão Própria de Avaliação) e das comissões externas; e dispõe da avaliação do desempenho dos estudantes, por meio do Enade. Enfim, a Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004, pormenoriza detalhes para o funcionamento do Enade.

Com o objetivo de ilustrar as regulamentações em vigor no Brasil que se referem à avaliação institucional, com destaque para a autoavaliação e educação a distância para melhor compreensão do contexto estudado, apresentamos o Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Regulamentação em vigor para avaliação institucional e avaliação da EaD

Regulamentações Sinaes - Avaliação institucional e EaD	
Regulamentação	Descrição
Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017.	Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016.	Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria MEC nº 1.006, de 10 de agosto de 2012.	Institui o Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - Pares.
Portaria nº 1, de 5 de janeiro de 2009.	Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos superiores de Tecnologia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes.
Portaria MEC nº 04 de 06 de agosto de 2008.	Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007.
Portaria MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008.	Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).
Portaria nº 1.264 de 17 de outubro de 2008.	Aprova o instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.
Decreto nº 6.092, de 24 de abril de 2007.	Regulamenta o Auxílio de Avaliação Educacional - AAE, instituído pela Medida Provisória nº 361, de 28 de março de 2007.

Quadro 10 – Regulamentação em vigor para avaliação institucional e avaliação da EaD (continuação)

Regulamentações Sinaes - Avaliação institucional e EaD	
Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.	Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007.	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006.	Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA e dá outras providências
Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria MEC nº 31, de 17 de fevereiro de 2005.	Estabelece que compete ao Presidente do Inep normatizar, operacionalizar as ações e procedimentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, à Avaliação Institucional - AI e à Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG.
Portaria MEC nº 1.263, de 13 de maio de 2004.	Institui a Secretaria de Educação Superior - SESu como órgão responsável pela regulação do Sistema Federal de Ensino Superior.
Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004.	Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante destes atos jurídicos do Poder Executivo, destacam-se inicialmente a Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ambas já foram estudadas na seção 2.2.2 – A legislação brasileira da educação a distância na educação superior – deste trabalho.

Além destas, a Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004, estipula os procedimentos de avaliação do Sinaes, incluindo o papel da Comissão Própria de Avaliação de forma mais detalhada. Esta norma pode ser melhor averiguada na seção que aborda o papel da autoavaliação institucional. O restante da regulamentação mencionada trata direta ou indiretamente de temas da avaliação institucional – credenciamento e credenciamento institucional e avaliação externa – e avaliação da educação a distância.

Desse modo, na avaliação institucional, no documento de concepção proposto pela CEA, o ponto central da avaliação são as IES. Aponta-se como objeto de análise o conjunto de estruturas, dimensões, atividades, finalidades e funções de uma instituição, como administração, compromissos sociais, e o tripé ensino, pesquisa e extensão. Os sujeitos da avaliação são os grupos de docentes, discentes, técnico-administrativos e os componentes da

comunidade externa. Os processos avaliativos, por sua vez, acompanham os procedimentos e se utilizam da infraestrutura da própria instituição (INEP, 2003).

A proposta originalmente trazida pela CEA destacava que a avaliação institucional, em seu aspecto interno, seria constituída fundamentalmente pela autoavaliação, processo que se complementaria com a avaliação externa. A avaliação institucional teria a Conaes como organizadora. Buscando evitar a fragmentação ao longo do processo, a avaliação institucional, tanto em seu aspecto interno quanto externo, integraria os resultados e informações de outros instrumentos, como o Cadastro das Instituições de Educação Superior, a avaliação feita pelas comissões da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), Censo da Educação Superior, a avaliação da Pós-Graduação, e sugeria a constituição de um novo instrumento em substituição ao ENC, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área, Paideia (que, na prática, nunca foi implementado), colocando-os numa perspectiva de globalidade (INEP, 2003).

Na concepção original da CEA, a avaliação institucional teria o propósito final de compreender a instituição como um todo. A autoavaliação traria, então, tanto as fraquezas quanto as forças das entidades que se submetiam a essa tentativa de expandir seu autoconhecimento. Nesse sentido, é importante analisar a relação entre as esferas de professores, alunos e servidores administrativos e de que modo seu trabalho estaria trazendo retorno para a sociedade. A partir do diagnóstico do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, a instituição de ensino superior permanentemente engajada em realizar a autoavaliação se tornaria capaz de identificar onde seu trabalho gerou bons resultados e em que ponto o esforço deveria ser intensificado (INEP, 2003). Essas características, entretanto, podem ser relacionadas também no sentido da autorregulação e também da prestação de contas.

É importante destacar que a Conaes, no que lhe concerne, aparece, no documento da CEA, como primordialmente coordenadora e supervisora do Sinaes. Sua existência parte da inferência de que é tarefa do poder público assegurar a qualidade do ensino superior, com a criação de uma instância nacional responsável por alimentar o desenvolvimento de IES envolvidas com a oferta desse tipo de educação, estimulando a cultura avaliativa e informando a sociedade a respeito do trajeto percorrido pelo segmento (INEP, 2003).

De acordo com o Inep (2003, p. 107), a função da Conaes como coordenadora do sistema poderia se pautar em uma atuação com

[...] respaldo político e técnico e legitimidade ao Sinaes, além de assegurar por sua função supervisora o bom funcionamento e a melhoria do sistema mediante a capacitação de pessoal, organização sistemática de comissões de avaliação,

recebimento e distribuição de relatórios, coordenação de pareceres, encaminhamento de recomendações às instâncias competentes, gestão para a interpretação sistemática de informações, garantia de preservação dos procedimentos gerais e comuns e divulgação ao público das análises consolidadas pelo sistema de avaliação da Educação Superior.

Os membros externos, responsáveis pela avaliação externa da IES, seriam designados pela Conaes de acordo com as características da instituição. Assim, os avaliadores analisam as relações de relevância social e de caráter pedagógico no ensino, na pesquisa e na extensão, se mantendo atentos ao que foi proposto no Projeto Pedagógico Institucional e pelo Sinaes, afirma a proposta da CEA (INEP, 2003).

Apesar de conter uma boa margem de liberdade, os procedimentos metodológicos da avaliação externa deveriam examinar os relatórios e materiais produzidos na autoavaliação, as instalações e estruturas físicas em geral da IES – como laboratórios e bibliotecas –, e entrevistas com integrantes da comunidade acadêmica, cabendo à comissão externa elaborar um relatório com considerações a respeito das atividades e condições de trabalho da entidade, e também sugestões para superação das fragilidades e dificuldades. O relatório com a investigação detalhada deveria ser enviado à Conaes como base para informação da população e auxílio do MEC em políticas e iniciativas (INEP, 2003). No entanto, na avaliação institucional, assim como nas etapas de avaliação de curso e avaliação de desempenho de estudantes, muito do que foi pensado no documento de concepção acabou por não se consolidar no corpo da lei.

Vieira (2009) destaca que a diferença entre a proposta apresentada pela CEA e a atual legislação é a compreensão a respeito da função da avaliação. A proposta determina a formação da IES como função predominante da avaliação, já na legislação os resultados dessa apreciação atuarão como referencial para a prática dos processos de supervisão e regulação da educação superior. Diante do exposto, o papel do Estado também merece destaque quando se analisa as diferenças entre o que foi proposto pela comissão e a própria lei. De acordo com a autora, na primeira, está implícita a ideia de que a universidade possui autonomia e, assim, tem a atribuição de realizar sua própria avaliação e seu aprimoramento a partir da identificação de falhas e virtudes, e sua prestação de contas à sociedade; o Estado interviria oferecendo apoio técnico quando necessário.

Quando se considera o papel do Estado em relação às IES na legislação, por outro lado, percebe-se a predominância do Estado-avaliador – que almeja avaliação e controle –, contribuindo para a regularização das ações de vários órgãos que desenvolvem políticas públicas e privadas. Essa postura reforça o papel assumido pelo Estado brasileiro no âmbito das reformas colocadas em prática nos anos 1990 (VIEIRA, 2009). A autora também aponta

divergências entre as competências, principalmente relativas à Conaes, que perdeu espaço nas possibilidades de atuação – mais uma característica do Estado-avaliador, que prioriza o controle sobre as outras características avaliativas. Sendo assim, a autoavaliação, que deveria ter papel central, no corpo da lei torna-se apenas mais um dos diversos instrumentos da avaliação, e sai da gestão da própria IES para a regulação formal. Portanto:

Entre as diferenças encontradas registramos algumas: a) as competências de execução e a divulgação da avaliação, que seriam competência da Conaes, são transferidas ao Inep que passa agora a ser órgão executor do processo de avaliação. A descaracterização das funções da Conaes é coerente com a visão de que é função do Estado apenas controlar, mediante avaliação, as IES. A função de coordenação do Sinaes pela Conaes é mantida, entretanto os verbos que denotam execução são substituídos por verbos que indicam a formulação de princípios: por exemplo ‘fazer’ por ‘apoiar’, ‘institucionalizar’ e ‘avaliar’ por ‘propor’; b) na Proposta, a autoavaliação é figura central da avaliação. No § 2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, que explicita as diversas dimensões institucionais, a autoavaliação é reduzida a um dos diversos instrumentos de avaliação. A diferença da ênfase dada à autoavaliação também é decorrência da concepção de avaliação adotada. Na CEA, partindo da ideia da avaliação formativa, o processo é centralizado nos trâmites internos das IES. Por sua vez, a visão de controle, presente na Lei 10.861, implica a centralização da avaliação nas agências do Estado [...]. (VIEIRA, 2009, p. 174-175).

Portanto, no corpo da lei, a avaliação dos cursos de graduação mantém, de modo geral, muitas práticas do sistema anterior, o ENC. No âmbito do Sinaes respalda-se por uma avaliação externa composta por uma equipe multidisciplinar de especialistas para avaliar cursos de áreas afins, juntamente a um avaliador institucional. Este elemento se liga diretamente ao fator de regulação da avaliação, pois os resultados dessa análise se relacionam ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, segundo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006).

Nessa avaliação dos cursos, então, na lei do Sinaes efetivamente aprovada, de forma mais específica, a comissão avaliadora responsabiliza-se por observar a infraestrutura física, a organização didático-pedagógica, o corpo docente. Além disso, é necessário perceber como se articulam o Projeto de Desenvolvimento Institucional, PDI, e o Projeto Pedagógico do Curso, PPC (que deve ser construído de forma coletiva, com vistas à instituição almejada pela comunidade), e sua correspondência com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

As percepções no contexto do Sinaes (segundo proposta da CEA) sustentam que a avaliação de curso seria ligada à avaliação institucional e que a mensuração da formação profissional e acadêmica deveria ser compreendida como uma atividade estruturada que possibilitaria a observação da qualidade do curso no âmbito da realidade institucional. Britto (2008) afirma que os cursos superiores, nesse contexto, visariam desenvolver plenamente o potencial dos estudantes a partir de suas habilidades, fazendo com que conquistassem as

competências profissionais necessárias para serem atores em um mundo em constante transformação. Na prática, ao analisar a lei do Sinaes, a avaliação de cursos é realizada pela avaliação *in loco*, pelo questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (Ades) enviado aos estudantes da amostra do Enade (o Exame se tornou censitário), respondido pelos discentes, pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e pela CPA (BRITTO, 2008). É nesse último aspecto que a avaliação de cursos se liga à avaliação institucional. Vieira (2009) ainda defende que, na proposta original da CEA, a ênfase estaria na avaliação das instituições, com a avaliação de cursos como mais um instrumento dessa avaliação. Na legislação aprovada para o Sinaes, em contrapartida, essa última avaliação é autônoma em relação à institucional.

Voltando ao conceito do Paideia, trazido pela proposta original da CEA para o Sinaes, Sobrinho (2010) discute a existência deste instrumento amplo e integrador, no lugar de um exame ou prova. Em sua concepção, buscaria consolidar a ideia de integração, processo, movimento, inovação e evolução, em contrapartida à avaliação produtivista, que se empenha por resultados. Essa proposta não foi bem entendida e acabou vetada pelo MEC, que não a incluiu no corpo da lei, e a substituiu pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, Enade, como explica o autor.

Vieira (2009) complementa que, na proposta original da CEA, a Paideia seria realizado como uma prova por grupo amostral, aplicada em dois momentos. Desse modo, a realização do teste aconteceria por área e, por meio do conhecimento gerado, conduziria à geração de políticas com vistas à superação dos problemas identificados e à expansão da qualidade do ensino de graduação. Porém, desconsiderando a proposta original da CEA sobre a Paideia, na Lei nº 10.861/2004, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é realizada mediante aplicação de um exame, em formato completamente distinto, aplicado por cursos de graduação – no mesmo critério do Provão – objetivando constatar o perfil dos estudantes e assimilar os resultados alcançados, com veiculação dos resultados finais: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Concebido inicialmente para ser um instrumento de avaliação – que comporia o todo, sem segregações do processo –, o Enade teria como propósito diagnosticar as habilidades acadêmicas e as competências profissionais que os discentes são capazes de demonstrar, ligando-as a seu entendimento sobre sua instituição e aos conhecimentos gerais não relacionados de forma obrigatória com os conteúdos disciplinares. Ao realizar a mesma prova no ato do ingresso e da conclusão do curso, o discente poderia mensurar seu desenvolvimento,

sendo este então um instrumento, colaborando diretamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Na prática, no Relatório de 2008, o próprio MEC tomou a iniciativa de adotar a realização de rankings. Sua alegação foi a indicação de níveis prevista na Lei nº 10.861/2004, que utilizou como base os resultados dos indicadores do Enade do ano anterior. Muitos pontos do Sinaes foram interpretados pelo Inep como excessivamente subjetivos e de difícil operacionalização, de forma que vários aspectos importantes foram paulatinamente deixados de lado (SOBRINHO, 2009). Assim, os resultados dos instrumentos do Enade tornaram-se índices passíveis de classificação entre as IES com escala de cinco níveis para cursos e para o desempenho dos estudantes no exame. Por meio dos questionários que compõem os instrumentos desse exame nacional, são gerados os índices: Indicador de Diferença de Desempenho (IDD) entre o que foi observado e o que era esperado; Conceito Preliminar de Curso (CPC), auferido por meio de duas questões do questionário de avaliação discente; e Índice Geral de Cursos (IGC), que equivale à média dos conceitos da IES em graduação e pós-graduação.

O Quadro 11, a seguir, procura descrever de forma mais detalhada as características dos índices tratados no parágrafo anterior:

Quadro 11 – Novos índices do Sinaes a partir de 2008

Nome	Legislação	Características
IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado	Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.	Diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. Representa quanto cada curso se destaca da média.
CPC - Conceito Preliminar de Curso	Portaria Normativa MEC nº 4 de 5 de agosto de 2008.	Formado por três elementos: - 30% da nota final: insumos atribuídos (infraestrutura e instalações físicas; recursos didático-pedagógicos; corpo docente; e regime de trabalho). - 30% da nota final: IDD - 40% da nota final: Enade.
Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC)	Portaria Normativa MEC nº 12 de 5 de setembro de 2008.	Para graduação, utiliza-se da média ponderada dos CPCs, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes, segundo o Inciso I. O índice será utilizado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Polidori (2009) e Brasil (2011).

O Sinaes pode, então, ser compreendido em três momentos: 1) a proposta de Sinaes pensada pela CEA; 2) o Sinaes como lei aprovada; e 3) o Sinaes após a publicação dos índices, que modificaram de maneira substancial os objetivos do sistema de avaliação.

Assis e Amaral (2013, p. 28-29) analisam os novos índices, em voga a partir de 2008, da seguinte maneira:

O CPC, que se refere a cada curso da Instituição de Educação Superior (IES), tem uma composição que considera, além do Enade e do Enem, os seguintes indicadores (BRASIL, 2011): 1) a fração de professores da IES com titulação maior ou igual ao doutorado; 2) a fração de professores da IES com titulação maior ou igual ao mestrado; 3) a fração de professores da IES ‘cujo regime de dedicação exclusiva seja integral ou parcial’ (p. 15); 4) a resposta dada pelos estudantes no Questionário do Estudante do Enade sobre se ‘Os equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas são suficientes para o número de estudantes [...]’ (p. 17); e 5) a fração dos estudantes da IES que respondeu positivamente à questão do Questionário do Estudante do Enade relativa aos planos de ensino, ou seja, se ‘Na maioria das vezes, os planos de ensino apresentados pelos professores contêm os seguintes aspectos: objetivos, metodologia de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina [...]’ (p. 18). O IGC, que se refere à IES, é composto do conjunto dos CPC dos cursos de graduação e do conjunto de conceitos Capes da pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela instituição. Há, portanto, também no IGC uma grande presença do resultado dos exames de larga escala. Ressalte-se, ainda, que esses índices são amplamente anunciados à população brasileira, servindo para a montagem de rankings de cursos e de instituições.

O cálculo do CPC se baseia em duas perguntas: no que se refere à suficiência de equipamentos e/ou materiais disponíveis nos ambientes para aulas práticas em relação ao número de alunos no Questionário do Estudante do Enade e, no mesmo questionário, à resposta positiva à questão sobre a presença de elementos nos planos de ensino apresentados pelos professores: objetivos, metodologia de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina. Levando em consideração a complexidade do sistema, Assis e Amaral (2013) discutem a fragilidade de apenas duas questões, inseridas na composição dos índices, para mensurar a qualidade educacional.

Polidori (2009) destaca que esses índices objetivam criar rankings das “melhores” instituições do país, mas utilizam para isso somente elementos do Enade, descartando os outros componentes da avaliação, como a avaliação institucional e a avaliação de cursos. A autora argumenta que o IGC e o CPC objetivam, em um único momento, concentrar e construir rankings com informações em torno de um pilar também único, que é o Enade.

Assim, os indicadores inseridos em 2008 trazem uma cisão entre o Sinaes almejado pela CEA e o sistema de avaliação que busca regulação. Fundem-se os três pilares da avaliação trazida pelo Sinaes com a regulação almejada pelo governo neoliberal. Nesse sentido, Assis e Amaral (2013, p. 30) destacam:

A avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que

acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, construído, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala.

Compreender esta dinâmica é fundamental para o estudo aqui desenvolvido, pois demonstra como, por mais pensada e planejada que a concepção do Sinaes tenha sido, sua regulamentação na forma de lei foi diferente e sua aplicação, nos dias atuais, ainda mais. A avaliação formativa, que, inicialmente, atuava em conjunto com a função regulatória, foi lentamente dominada pela última, tornando um instrumento rico e complexo, que deveria ser o Sinaes, em uma ferramenta de ranqueamento e comparação entre as IES, pautado em componentes simplórios, como as duas perguntas que compõem o CPC vistas anteriormente. Dessa maneira, o Enade se tornou o aspecto avaliativo de maior peso no contexto do Sinaes, sobrepondo-se à avaliação institucional e à avaliação de cursos. Busca-se, nos parágrafos que se seguem, compreender melhor seu funcionamento.

As Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e a Comissão Assessora de Avaliação Geral são responsáveis por definir os referenciais e padrões mínimos para o Enade. Formadas por especialistas de notório saber e atuantes no setor, essas comissões apontam conhecimentos, habilidades, competências e saberes a ser avaliados. É nestes grupos que são definidas as diretrizes observadas pelas bancas elaboradoras das provas (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

Ao mesmo tempo que se tenta manter a unidade do sistema, o papel da mídia ao enfatizar os rankings e das próprias IES ao midiaticizar sua classificação esvaziou os outros instrumentos do Sinaes, minimizando o papel das CPAs e tornando pouco relevantes as reflexões dos docentes, discentes e técnico-administrativos, elementos essenciais no que diz respeito à compreensão do funcionamento e desenvolvimento das instituições de ensino superior. Sobre esse decurso, Sobrinho (2009, p. 215) discute as possibilidades que a própria Lei nº 10.861/2004 trouxe para essa classificação:

Entretanto, embora o Documento base houvesse rejeitado a prática de classificações das instituições, a própria Lei do Sinaes (nº 10.861, de 14 de abril de 2004) acabou fornecendo um argumento para a elaboração de rankings, ao prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no Enade. Além da nota, o Enade foi incorporando indicadores que vieram a facilitar a elaboração de rankings. Dentre eles, o Indicador de Diferença de Desempenho observado e esperado (IDD, 2006), o Conceito Preliminar de Curso (CPC, 2007), obtido a partir de duas questões do questionário de avaliação discente, e o Índice Geral de Curso (IGC, 2007), que corresponde à média dos conceitos da IES em graduação e pós-graduação.

Assim, percebe-se que muito do que havia sido pensado para o Sinaes originalmente concebido pela CEA – um sistema avaliativo com concepção formativa, colaborativa e majoritariamente voltado para o desenvolvimento social – foi deixado de lado no ato de construção e desenvolvimento da legislação. Alguns instrumentos, como discutido anteriormente, como a autoavaliação, foram esvaziados em função de outros, como o Enade, e geraram competição e ranqueamento das instituições, sem considerar o contexto ou histórico das mesmas. A seguir, no Quadro 12, uma comparação das diferenças entre a proposta da CEA e a efetiva legislação do Sinaes:

Quadro 12 – Sinaes – concepção e efetivação

Sinaes: concepção e efetivação		
	Proposta da CEA publicada pelo Inep (2009)	Lei do Sinaes (nº 10.861/2004)
Função da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Formação da IES; - Universidade autônoma; - Avaliação formativa; - Avaliação institucional interna e externa como eixo central do processo avaliativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação como referencial para processos de supervisão e regulação da Educação Superior; - Estado-avaliador; - Avaliação somativa e regulatória.
Avaliação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação como aspecto essencial da avaliação institucional; - A própria IES realiza o gerenciamento da autoavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação é reduzida a um dos instrumentos da avaliação; - Agências do Estado conduzem a autoavaliação.
Avaliação de Cursos	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na avaliação das IES, com avaliação de cursos no papel de mais um instrumento para acompanhar as condições de ensino; - Não restringia oferta de cursos pela IES de maneira direta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de cursos tem autonomia em relação à institucional; - Resultado da avaliação pela comissão <i>in loco</i> está ligado diretamente ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.
Avaliação de Desempenho dos Estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Realização da Paideia, visando o expandir o conhecimento de cada área do saber, resultando em políticas necessárias para superação de cada fragilidade identificada; - Resultado restrito à IES, com vistas ao autoaperfeiçoamento; - Papel subsidiário no sistema de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prova do Enem aplicada por curso de graduação, buscando identificar o perfil dos estudantes e assimilar os resultados alcançados; - Resultado divulgado publicamente com classificação das IES por escala numérica; - Acabou por esvaziar os outros instrumentos devido à divulgação na mídia das classificações das IES por rankings.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2004a), Inep (2003), Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), Sobrinho (2009), Vieira (2009) e Brito (2008).

A avaliação e a regulação no país tornam-se, então, responsáveis por acompanhar o cumprimento das metas para educação superior, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação desde 2001-2010 e retomadas no PNE 2014-2024 em que se destaca a expansão das matrículas e a garantia de qualidade. “Em consonância com a meta de expansão das matrículas, a diretriz

para a avaliação seria a de garantir a qualidade e para a regulação seria a de planejar a expansão com qualidade” (GRIBOSKI, 2015, p. 158).

Em resumo, o Sinaes pode ser entendido como um avanço no modelo de avaliação da educação superior no Brasil, quando comparado aos seus antecessores. Deixa-se de lado a promoção da competitividade e as estratégias mercadológicas e prioriza-se um paradigma que defende a avaliação formativa e a integração entre os diversos instrumentos. Apesar disso, Zainko (2008) aponta no sistema uma série de falhas – “problemas políticos na composição e desenvolvimento dos trabalhos da CPA”, “insuficiência de pessoal capacitado”, “insuficiência de discussões internas (comunidade acadêmica)”, “escassez de pessoal familiarizado com a autoavaliação” – e sinaliza para a fragmentação da cultura de avaliação no interior das IES.

Assim, apesar dos avanços trazidos pelo Sinaes em relação aos sistemas avaliativos que o antecederam, percebe-se que ainda há muito o que caminhar no sentido da avaliação formativa almejada pelos idealizadores da proposta da CEA. Tanto por parte dos legisladores, como da mídia e da própria população – que valoriza os rankings simplistas e não consideram as evoluções ou os contextos das IES –, também é necessária a conscientização de que a avaliação institucional deve ser voltada para a inclusão da sociedade nos meios acadêmicos e para que esta se favoreça com os benefícios oferecidos nestes meios acadêmicos.

A autoavaliação é, portanto, uma peça fundamental nesse contexto e, apesar de na prática estar esvaziada pela primazia do Enade, não deixa de ser objeto que traz para as instituições autoconhecimento e possibilidades de aprimoramento como a autossuficiência. Um dos grandes desafios para que o sistema cumpra seu objetivo em ser mais que uma construção de rankings, ou seja, que difunda uma cultura séria de avaliação, é fazer com que a autoavaliação cumpra seu papel efetivo no âmbito das IES. Pensando nisso, tratamos de maneira mais detalhada as particularidades da autoavaliação, objeto de estudo da presente pesquisa.

3.2.2 A autoavaliação na educação superior a distância

A avaliação institucional educativa é descrita por Sobrinho (2003a, p. 44) como:

[...] um amplo e democrático processo de busca de compreensão das dimensões essenciais de uma instituição e de organização das possibilidades de transformações. Portanto, deve estar orientada essencialmente para as finalidades essenciais da instituição, sob os seguintes aspectos: conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas. Estando voltada para a melhoria do funcionamento institucional e sua responsabilidade social, e não atrelada às

necessidades de momento dos governos e do mercado, a avaliação requer uma decisão política de cada instituição no exercício de sua autonomia. [...] Como a educação comprometida com as necessidades e interesses públicos são de responsabilidade coletiva da comunidade educativa e do Estado, a avaliação há de ser democrática e participativa.

O entendimento de Sobrinho (2003a) define a concepção de avaliação institucional educativa e formativa concebida no presente estudo. O autor discute a necessidade de um caráter global e contínuo para o processo avaliativo, que deve evitar análises fragmentadas, priorizando o pensar da universidade como um conjunto. Destaca como elementos principais de uma avaliação institucional: I) globalidade e integração da IES; II) as características pedagógicas, formativas e qualitativas do processo avaliativo; III) flexibilidade, adaptabilidade, credibilidade, legitimidade deste mesmo processo; IV) institucionalidade; V) continuidade que se instaura como cultura; e VI) níveis: nacional e institucional. (SOBRINHO, 2003a).

Ao considerar o ponto VI) do parágrafo anterior, e sua divisão em dois níveis, entende-se que o nível nacional descrito por Sobrinho (2003a), no caso brasileiro, é representado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O nível institucional, por sua vez, é subdividido em três: a) autoavaliação ou avaliação interna; b) avaliação externa; e c) reavaliação ou metavaliação. Destes três, tratamos nesta seção da autoavaliação ou avaliação interna, objeto de estudo desta pesquisa.

Para Sobrinho (2003a), desta avaliação interna devem participar a comunidade universitária interna e externa, com ênfase para a ampla participação da comunidade interna, pois, de acordo com as normas institucionais, seus membros costumam ser responsáveis por estabelecer a concepção básica, o objeto, os sujeitos, os princípios, os objetivos, os procedimentos e a utilização do processo avaliativo, com o objetivo de compreender e melhorar os compromissos fundamentais da instituição de ensino superior.

A autoavaliação institucional deve ter um caráter educativo, distinto daquele que pune ou premia seus integrantes. Devem ser realizadas comparações internas, evitando rankings e classificações diversas. “A autoavaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a universidade, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de melhora.” (SOBRINHO, 2003a, p. 47).

Voltando nossa atenção para o nível nacional da avaliação institucional descrito pelo autor (2003a), a Lei do Sinaes (Lei nº 10.861/2004) instituiu que, contados 60 dias a partir de sua publicação, cada IES, pública ou privada, deveria constituir sua Comissão Própria de Avaliação, CPA, que tem atribuição de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, além de sistematizar e prestar informações solicitadas pelo Inep (BRASIL, 2004a).

A concepção de que as IES devam conferir à avaliação institucional uma categoria elevada de relevância em seu processo de gestão tem estado presente no desenvolvimento dos sistemas avaliativos apresentados para a educação superior brasileira, segundo Peixoto (2009). Para a autora, a demanda de que as instituições estabeleçam comissões próprias de avaliação é um passo adiante nessa proposta, por caracterizar a explicitação de que essa prática tenha seu próprio espaço no âmbito da instituição.

Desse modo, o Sinaes estabeleceu, por meio de seu art. 11º, que a constituição da CPA deve ser feita por meio de ato do dirigente máximo da IES ou por previsão em seu próprio regimento ou estatuto, com a garantia de proporcionar a participação de todas as seções da sociedade civil organizada e da comunidade universitária. Qualquer composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos torna-se proibida. Demanda-se, também, a garantia de atuação autônoma da CPA em relação aos conselhos e demais órgãos colegiados que possam existir na IES (BRASIL, 2004a).

Esta legislação tem como base o documento da CEA (INEP, 2003) que inicialmente concebeu a avaliação institucional e, nela, a autoavaliação, como um dos pontos mais relevantes na avaliação das IES. Um de seus traços de continuidade mais marcantes, nesse sentido, é o esforço em manter a autoavaliação em um *status* de autonomia, distanciando-a de outros órgãos que porventura poderiam influenciar suas análises e decisões. A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, por sua vez, é responsável por regulamentar os procedimentos de avaliação do Sinaes, incluindo mais detalhes sobre o funcionamento das CPAs, responsáveis pela autoavaliação. O ato jurídico reitera em seu art. 7º, § 1º, que as CPAs têm prerrogativa de autonomia dentro das IES. A própria instituição, de acordo com o § 2º, regulará a dinâmica de funcionamento, a especificação de atribuições, a forma de composição e a duração do mandato dos membros da CPA (BRASIL, 2004b).

Todos esses aspectos devem ser aprovados pelo órgão colegiado máximo de cada instituição de ensino superior, com a exigência da participação da totalidade de segmentos da comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnico-administrativos) e da sociedade civil organizada. Como já destacado na Lei nº 10.681/2004, nenhum segmento pode se sobrepor em termos de representatividade. É necessária, também, a ampla divulgação da composição da CPA e das atividades que realiza (BRASIL, 2004b).

Ainda de acordo com a Portaria nº 2.051/2004, em seu art. 8º, “As atividades de avaliação serão realizadas devendo contemplar a análise global e integrada do conjunto de dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior.” (BRASIL, 2004b). Assim,

novamente remete-se ao documento da CEA (INEP, 2003) em que se percebe a intenção de manter a avaliação como um processo não segmentado, que atua diretamente com os diversos setores da sociedade, trazendo como resultado final a avaliação da educação superior como aprimoramento e, por consequência, seus reflexos para a comunidade.

Já a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) é a responsável por estabelecer as diretrizes para a autoavaliação, com suas exigências e ferramentas mínimas, disponibilizadas pelo Inep em meio eletrônico. Este também tem a função de determinar métodos de acompanhamento do processo de autoavaliação para asseverar sua realização em prazo compatível com a natureza da instituição (BRASIL, 2004b).

Dessa forma, é permitido que solicite documentos sobre o desenvolvimento do processo e seus resultados. A Portaria também anuncia que a avaliação externa acontecerá após a realização da autoavaliação, sendo a soma das duas – entendida como a avaliação institucional –, o referencial básico para o credenciamento e reconhecimento das IES, com prazos regulados por órgãos do MEC. Destaca-se que, a partir da publicação dos índices em 2008 (como estudado na seção anterior), a avaliação externa foi extinta em seus moldes originais e mantida apenas para cursos com nota abaixo de 3,0. Os relatórios expedidos pela autoavaliação farão parte das análises realizadas pelas comissões *in loco*. E os resultados do Enade, de acordo com o art. 29, §1º, expressos em uma escala de cinco níveis, também integram o processo de autoavaliação (BRASIL, 2004b).

Um acréscimo relevante foi feito pela Conaes em suas diretrizes em relação à CPA, descrevendo-a não como um órgão administrativo da instituição, mas de representação acadêmica (BRASIL, 2004c). Acredita-se que esse entendimento procura ressaltar novamente a autonomia da CPA perante a administração da IES, com um papel que extrapola a esfera administrativa. No documento *Diretrizes para a Avaliação da Educação Superior* (BRASIL, 2004c), explicitam-se as etapas a serem coordenadas para o desenvolvimento das atividades de autoavaliação das instituições. A proposta é conciliar o respeito ao ritmo e às especificidades de cada instituição enquanto se consolida uma dinâmica articulada de gestão do Sinaes na matéria.

A respeito da autoavaliação, Toala e Ramírez (2012, tradução nossa) afirmam,

[...] quem se detém nas atividades somente poderá gerar modificações e mudanças parciais, situação que se dá intensificando uma das manifestações dos componentes estruturais da autoavaliação. Ao mesmo tempo em que aqueles que centram sua atenção nos processos poderão conhecer a natureza da instituição, além de elaborar e realizar transformações harmônicas, se elevando no processo formativo, com outra qualidade.

O entendimento de Toala e Ramírez (2012), que destacam a necessidade de processos para a autoavaliação, relaciona-se com o que é explicitado no documento *Diretrizes para a Avaliação da Educação Superior* (BRASIL, 2004c) acerca das quatro diferentes etapas orientadas para a organização deste processo: preparação, desenvolvimento e consolidação da avaliação. Assim, os estágios a ser cumpridos são os seguintes: 1) **Preparação**: constituição da CPA, conscientização dos membros da IES, envolvimento da comunidade acadêmica, elaboração da proposta de avaliação; 2) **Elaboração da proposta e planejamento**: a Conaes determina um cronograma geral de ações para a composição da autoavaliação no modelo Sinaes, concebendo avaliação interna e externa de forma integrada. Objetivos da proposta: estabelecimento de objetivos da avaliação; estabelecimento de integração entre avaliação interna, externa, de cursos, de desempenho de estudantes; integração da comunidade acadêmica; utilização dos resultados para direcionamento de políticas institucionais; e cronograma de realização das atividades; 3) **Desenvolvimento**: efetivação dos procedimentos de coleta e análise das informações; confecção de relatórios parciais referentes aos diversos momentos de autoavaliação e avaliação externa; agregação com os demais instrumentos de avaliação do Sistema; descrição da avaliação externa; produção de relatórios parciais ou finais de avaliação interna ou externa; reavaliação do Projeto de Avaliação do Sinaes da IES com vistas ao aperfeiçoamento e continuidade do processo de avaliação; 4) **Consolidação**: elaboração de relatórios para análise de dados e interpretação das informações; ampla divulgação das informações para a sociedade civil e acadêmica; e balanço crítico de fragilidades e qualidades positivas.

A fase de metavaliação também é importante por manter o processo avaliativo sempre atualizado. Assim, a própria avaliação é colocada em questionamento, buscando maior efetividade e constante adaptação à realidade institucional e da sociedade, sendo desconstruída e reconstruída constantemente. Toala e Ramírez (2012) discutem essa característica do processo que culmina com a metavaliação, pois identificam que a autoavaliação não tem início nem fim, retroalimentando-se em uma relação de causalidade circular.

Lima (2010) entende que a avaliação leva a instituição a uma situação de autorreflexão, ou mesmo à crise interna, gerando ondas de conflitos causados por confirmação de hipóteses comprometedoras que a própria já intuía. A princípio contraditório, este procedimento compõe o conjunto de mudanças almejadas. O resultado negativo traz consigo certo desconforto, levando o corpo administrativo e pedagógico à reflexão e ao incômodo e se tornando, ao fim, o oposto de si mesmo, pois torna-se positivo ao mostrar que o trabalho avaliativo foi bem realizado. Assim, é possível repensar as práticas.

Retomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tem-se a caracterização da educação a distância como uma modalidade educacional (BRASIL, 1996). Dessa forma, ela se constrói por meio de suas especificidades, que a diferenciam da educação presencial. Assim, é por meio destas particularidades que será possível compreender um modelo de autoavaliação para a educação a distância.

Peters (2004) define a educação a distância como singular, devido a sua inovação e, como já mencionado, a suas especificidades. Essas características vão muito além da utilização de tecnologias.

Há muitos membros do corpo docente que acreditam e estão mesmo convencidos de que a única diferença é apenas a ‘distância’ e a importância da mídia técnica necessária para transpor o abismo entre quem ensina e quem aprende. Na opinião deles, o resto do processo de ensino-aprendizagem permanece idêntico. No entanto, essa opinião está errada, mostra uma abordagem equivocada à educação a distância e revela uma atitude pedagógica inadequada. É muito mais do que isso. (PETERS, 2004, p. 69).

Assim, de acordo com o autor, para compreender a qualidade da EaD, deve-se considerar além dos critérios utilizados na educação presencial. Diferentemente da educação face a face, em que as formas predominantes de ensino e aprendizagem são falar e ouvir, na EaD existe a utilização de material didático, leitura e escrita majoritariamente. O processo de interação é essencial nessa modalidade. É importante, então, que ele seja planejado e executado com total entendimento dos objetivos e meios pedagógicos.

Para Peters (2004, p. 71), “A situação instrucional, o clima da aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição de conhecimento são diferentes na maioria do tempo. Não há uma interação direta entre professores e alunos porque há artefatos entre eles”. A alteração de ensino e aprendizagem oral para um sistema que é mediado tecnicamente, também, demonstra uma ruptura importante com a tradição acadêmica.

A educação a distância é considerada uma modalidade inovadora, porque transcende barreiras de tempo e lugar; por ser mais adaptável às variáveis necessidades dos discentes; porque demanda diferentes metodologias de ensino que transcendem o estudo expositivo da educação presencial e, com isso, reivindica também alteração no comportamento de docentes e alunos. Além disso, a EaD delega aos estudantes mais responsabilidade na aquisição de seu próprio conhecimento – com maior organização para o estudo – e mais planejamento dos professores, devido ao uso da tecnologia de mediação (PETERS, 2004).

É interessante observar a presença destes aspectos no documento Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, que trata também das especificidades da EaD. Nele,

defende-se que não existe um modelo único de educação a distância, estando este condicionado às características do curso que se pretende ofertar. Apesar disso, afirma que “[...] projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura” (BRASIL, 2007b, p. 7).

Levando estes três aspectos em consideração, os Referenciais orientam que o Projeto Político Pedagógico de um curso EaD deve englobar:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira. (BRASIL, 2007b, p. 7).

A respeito da concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem (i), o documento discute que a opção epistemológica será a responsável por direcionar os mais diversos aspectos do curso, desde o currículo, a organização de disciplinas, a avaliação, o ensino-aprendizagem, o perfil do estudante, o material didático e a tutoria. Todas essas escolhas demandam coerência com a opção teórico-metodológica trazida pelo projeto pedagógico (BRASIL, 2007b).

Sobre os sistemas de comunicação (ii), os Referenciais destacam o caráter fundamental da interação e da interatividade entre professores, alunos e tutores. Nesse contexto, o sistema de comunicação deve possibilitar que o estudante solucione questões relativas tanto ao material didático quanto às orientações de aprendizagem. O acesso pela via de telecomunicações também é importante para o bom desenvolvimento do processo, evitando a sensação de isolamento que pode resultar de um curso a distância, caso a interação entre as partes não funcione de maneira efetiva (BRASIL, 2007b).

O material didático (iii) deve estar organizado segundo os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos trazidos pelo projeto pedagógico, com o objetivo de promover a construção do conhecimento e intermediar o contato entre estudante e professor. É necessário que desenvolva habilidades e competências específicas, utilizando-se de um conjunto de mídias que seja acessível com a proposta e a realidade socioeconômica do público-alvo. Recomenda-se que a elaboração do material seja voltada para o curso a distância, com profissionais

especializados na matéria e equipe multidisciplinar (BRASIL, 2007b). O ponto da avaliação (iv) será tratado mais adiante.

O documento define a equipe multidisciplinar (v) como composta por três categorias de profissionais: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo. Esta equipe tem funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos EaD, e deve estar em constante aperfeiçoamento. O projeto pedagógico guiará a atuação e a qualificação de cada quadro de profissionais. Já a infraestrutura de apoio (vi) abrange os instrumentos necessários para o suporte material envolvido no curso, como televisão, computadores, linhas telefônicas, internet e impressoras. Também é importante a estrutura para a gestão do curso e a biblioteca para estudo e pesquisa dos acadêmicos. Destaca-se a existência tanto da sede da instituição como dos polos de EaD, em que esta infraestrutura deve ser observada (BRASIL, 2007b).

Os Referenciais também orientam sobre a gestão acadêmico-administrativa (vii), que deve estar integrada de maneira direta aos demais processos da instituição, e que sejam oferecidos ao aluno EaD os mesmos serviços de acesso ao curso presencial, como matrículas, tesouraria, secretaria, etc. A respeito da sustentabilidade financeira (viii), o documento argumenta que os cursos a distância englobam um alto investimento, devido à equipe multidisciplinar e altamente qualificada que demandam, e por isso é necessário um planejamento financeiro bastante detalhado para que o curso não enfrente dificuldades em seu desenrolar (BRASIL, 2007b).

Voltando à questão da avaliação (iv), os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância a dividem em duas dimensões: a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional. A avaliação da aprendizagem, segundo o documento, deve auxiliar o estudante no desenvolvimento de graus mais complexos de competências cognitivas, atitudes e habilidades, viabilizando que atinja seus objetivos. O processo avaliativo deve ser contínuo, com constantes verificações do seu progresso e estímulos para construção do conhecimento. Esse acompanhamento dos estudantes deve ser realizado por meio de avaliações a distância e presenciais (BRASIL, 2007b).

Sobre a avaliação institucional, aspecto fundamental para esta pesquisa, os Referenciais recomendam que devem ser planejados e implementados processos de avaliação institucional permanentes e consequentes, que possibilitem melhorias de qualidade para oferta dos cursos e do processo pedagógico. A avaliação institucional deve permitir, ainda, o processo de discussão e análise entre os participantes, e expandir a cultura de avaliação, proporcionando elementos metodológicos e trazendo valor às diferentes atividades do curso e da instituição. O documento também especifica os aspectos considerados na avaliação institucional de forma mais detalhada:

Organização Didático-Pedagógica

- a) aprendizagem dos estudantes;
- b) práticas educacionais dos professores e tutores;
- c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (miliatecas);
- d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
- e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos pólos de apoio presencial).
- f) ao modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
- g) realização de convênios e parcerias com outras instituições.

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

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo de técnico-administrativos integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos pólos;
- d) Apoio à participação dos estudantes nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

Instalações físicas

- a) infraestrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
- b) infraestrutura material dos pólos de apoio presencial;
- c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes à bibliografia, além do material didático utilizado no curso;
- d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no pólo. (BRASIL, 2007b, p. 17-19).

Sendo assim, os referenciais de qualidade orientam os aspectos que devem ser considerados quando da avaliação institucional de um curso a distância, demonstrando a complexidade que tange esse processo, que engloba aspectos materiais, pedagógicos e de pessoal.

Segundo Lima (2014b), os dados levantados para EaD devem ser disponibilizados especificamente para a modalidade, e não integrados com a modalidade presencial. No contexto da autoavaliação, essa separação possibilita o entendimento sobre o desenvolvimento da modalidade, suas dificuldades, entraves, tendências e comportamento. Ainda sobre a autoavaliação institucional da EaD:

É preciso reverter os dados sobre a EaD e seus resultados em objetos de análise e tomadas de decisão, numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia das IES,

num processo de autoavaliação coerente e que considere o comportamento da modalidade. Para isso, a constituição de equipe interna para processos de autoavaliação é um passo importante, integrando o grupo da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da IES. Ou seja, dentro da CPA, ter representantes da modalidade EaD desenvolvida dentro da IES. (LIMA, 2014b, p. 130).

A representação da modalidade a distância, no âmbito da universidade, permite a integração de suas especificidades ao processo de autoavaliação, levando em consideração os instrumentos particulares da modalidade a distância, os aspectos de arquitetura pedagógica, infraestrutura diferenciada, interação e outras de suas características. Ao pensar esses dados, pode-se delinear um diagnóstico das possíveis ações, objetivando sugerir iniciativas e políticas, internamente, que atendam às necessidades e demandas, e também contribuam para o desenvolvimento da EaD qualitativamente (LIMA, 2014b).

Nicotari e Nishikawa (2012) compreendem por autoavaliação institucional o trabalho de caráter participativo e extenso envolvimento dos diversos atores relacionados direta e indiretamente no âmbito pedagógico da instituição de ensino superior. Nesse sentido, os autores afirmam que, quando se trata da EaD, os polos, extensões primárias ou secundárias da instituição principal, também devem estar inclusos nesse processo.¹³

Na busca de uma autoavaliação institucional participativa e formadora e seguindo as regras propostas pelo Sinaes e seus instrumentos complementares, Nicotari e Nishikawa (2012) sugerem um modelo de autoavaliação organizado através de grupos focais. Destarte, o primeiro grupo gira ao redor da figura do polo, formado pelo coordenador de polo, tutor de polo, pela unidade parceira e pelos discentes. Sua importância é a relação mais próxima com os processos de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como o principal sujeito da prática avaliativa. Depois, tem-se a instituição propriamente dita, constituída pelo Pró-Reitor, pela Diretoria Acadêmica, pela Coordenação Acadêmica e pela Coordenação de Cursos, pela Assessoria de Coordenação e pelos Tutores Presenciais. É relevante por se tratar da intermediação entre aprendizes e tomadores de decisões, percepção de falhas no direcionamento dos cursos, relacionamento pedagógico com os alunos e polos (NICOTARI; NISHIKAWA, 2012).

Por fim, considera-se a esfera administrativa, da qual fazem parte a Secretaria, a Central de Relacionamento e a Ouvidoria, como ressaltam Nicotari e Nishikawa (2012), sendo que estes representam os relacionamentos não pedagógicos de diversas naturezas com os discentes e docentes. Acrescentamos aqui a necessidade de atuação de elementos externos configurando a sociedade civil, que não age de forma direta nas IES, mas é fortemente influenciada por elas.

¹³ As características que definem a educação a distância foram desenvolvidas na seção 2.1 - Conceitos, fundamentos e caracterização da educação a distância – desta dissertação.

Em princípio, a autoavaliação da educação a distância, apesar de ter suas particularidades, deve ser realizada de acordo com os princípios do Sinaes, considerando a participação dos diversos elementos que a compõem. Como uma modalidade educativa relativamente nova, considera-se, ainda, essencial esse momento de reflexão sobre os caminhos do ensino-aprendizagem, pois é por meio deste método que se tornará possível promover uma EaD de alta qualidade, considerando principalmente as particularidades das regiões e discentes atendidos.

Ainda que no discurso se prevê uma autoavaliação autônoma que busca fomentar uma cultura de avaliação na entidade, as práticas normativas mostram a autoavaliação como uma ação obrigatória da IES. Nesse sentido, Rothen e Bernardes (2015) pontuam que o relatório da CPA teria, inicialmente, a finalidade de prestar contas ao Estado e à sociedade civil do que é realizado dentro da instituição. À medida que a autoavaliação se constrói como uma ação obrigatória pela entidade, uma perspectiva de regulação e controle é assumida e reflete a dificuldade dos atores em participarem e se envolverem. A obrigatoriedade, o seu não uso como uma peça de diálogo entre a organização e os atores governamentais, os variados entraves das CPAs em realizarem sua avaliação com imposição de documentação demandada pelo Sinaes pode resultar em uma cultura de elaboração de relatórios que se distancia da tão desejada cultura de avaliação (ROTHEN; BERNARDES, 2015).

Em seus estudos sobre os grupos focais envolvidos com a avaliação de uma instituição de ensino superior, sendo um deles o grupo de CPA, Lima (2011, p. 4) concluiu que:

Segundo o grupo da CPA, as tomadas de decisões estão acontecendo nas estruturas administrativas e organizacionais e nem sempre estão sendo visualizadas pela comunidade acadêmica como resultados da avaliação institucional. A CPA aponta como necessidade sair do plano das mudanças técnico-administrativas para as mudanças nas pessoas, na forma de pensar e agir.

Lima (2011) chama a atenção para a dificuldade de tornar a avaliação participativa uma realidade dentro da instituição de ensino superior. Sem incentivos ou punições, os membros do contexto educacional não a veem como prioridade ou um trabalho essencial, esvaziando sua atribuição. Já Rothen e Bernardes (2015) destacam, sobretudo, o papel do professor nesse ínterim, pois, devido à autoridade que exercem, podem tanto influenciar como desestimular a participação nas funções da CPA, principalmente – mas não apenas – quando se trata dos discentes.

Considerando o estudado anteriormente, o Quadro 13, a seguir, traça algumas características que podem ser consideradas pelas IES para a autoavaliação institucional para cursos de educação superior a distância:

Quadro 13 – Características para a autoavaliação institucional da EaD

Autoavaliação da Educação Superior a Distância
<ul style="list-style-type: none"> • Orienta-se para as finalidades essenciais da IES, sob os aspectos de conhecimento, compreensão, redefinição, valoração e construção das transformações desejadas, voltada para a melhoria do funcionamento institucional e sua responsabilidade social. • Deve ser global, contínua, democrática e participativa. • Possui como fases de da CPA: 1) Preparação; 2) Elaboração da Proposta e Planejamento; 3) Desenvolvimento e 4) Consolidação. • Diferencia modalidade presencial e modalidade a distância na análise das ferramentas e dados existentes, reconhecendo e respeitando as especificidades da EaD. • Dispõe de um Projeto Político Pedagógico para os cursos a distância, que englobe os aspectos: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. • Inclui análises sobre o polo EaD e suas especificidades no contexto da autoavaliação. • Possui representantes da modalidade a distância no âmbito das CPAs. • Possui um processo contínuo de autoavaliação pela IES que englobe os aspectos de organização didático pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; e instalações físicas, segundo as seções apresentadas pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (Brasil, 2007b). • Reverte os dados sobre EaD resultantes da autoavaliação em objetos de análise e tomada de decisão, possibilitando maior entendimento sobre os funcionamentos e processos da modalidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (1996); Brasil (2004a); Brasil (2004c); Brasil (2007b); Lima (2014b); Nicotari e Nishikawa (2012); Peters (2004); e Sobrinho (2003a).

A modalidade a distância possui especificidades que a diferenciam da educação presencial, e isso deve ser levado em consideração quando se pensa a autoavaliação institucional. Para que seja efetiva, aspectos como tutoria, polo, interação e projeto político-pedagógico devem estar na pauta da CPA, buscando compreender a dinâmica desses elementos e torná-los parte da realidade da universidade.

Deve-se, desse modo, refletir sobre a efetivação da autoavaliação no âmbito da EaD, uma modalidade que encontra dificuldades dentro das instituições de ensino, principalmente devido ao caráter de flexibilidade tempo-espço. Compreender que a modalidade a distância faz parte das IES, assim como os cursos presenciais, é o primeiro passo para inseri-la nos processos cotidianos da instituição, entre eles a autoavaliação, colocada em prática pela CPA. Apenas dessa maneira a educação a distância terá possibilidades de se reconhecer, assimilar suas necessidades e caminhar para uma educação de efetiva qualidade. Sem essa oportunidade, o país está fadado a oferecer um ensino massificado que não engloba as particularidades essenciais as distâncias que a EaD é capaz de acessar.

4 MECANISMOS E PROCESSOS NA AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: O CASO DA UFG

Na seção anterior, analisamos a avaliação da educação superior no Brasil, com ênfase na autoavaliação institucional da educação a distância. Nesta, abordamos o estudo de caso da Universidade Federal de Goiás a partir da análise do panorama dos cursos de graduação a distância da instituição, seguido da avaliação institucional no âmbito da Cavi/UFG. Posteriormente, trabalhamos os mecanismos da autoavaliação, os instrumentos e, por fim, apresentamos e discutimos o lugar da EaD nos relatórios da Cavi/UFG. Conforme exposto na metodologia, foram utilizados documentos gerados pela própria instituição e realizadas entrevistas com membros da UFG.

Para Yin (2015), o estudo de caso averigua um acontecimento contemporâneo, que seria o próprio caso, no contexto da realidade presente, com destaque para a ausência de definição entre o fenômeno e o contexto. O autor também salienta a relevância da coleta, como, por exemplo, da triangulação de dados, que auxilia a compreender a condição técnica distintiva contribuindo para que haja mais variáveis de interesse do que pontos de dados. Para que isso ocorra de maneira apropriada, é “[...] preciso conduzir a pesquisa de forma rigorosa, [...] gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso” (YIN, 2015, p. 2). Seguindo esses princípios, nos atemos à investigação, como proposto a seguir.

4.1 Panorama dos cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Goiás

Como discutido na seção 2.2, a Universidade Aberta do Brasil foi criada por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. E a vinculação da UFG ao sistema UAB se deu através da participação do Edital de Seleção nº 01/2005-Seed/MEC, autorizado pela Portaria nº 873-MEC (Ministério da Educação), de 7 de junho de 2006. Dessa maneira:

Em 2000 a UFG iniciou suas atividades de EaD com o propósito de promover essa modalidade de ensino. Com os avanços conquistados na educação em rede e a inserção da instituição em programas nacionais de EaD, surgiu a necessidade de implementar políticas que favorecessem a ampliação de sua atuação como instituição que promove a democratização do ensino. Disto decorre o compromisso institucional de garantir um processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a política para a cidadania. (UFG, 2017a, p. 28-29).

Deve-se destacar, ainda, a importância do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar)¹⁴ na mediação entre os processos de ensino-aprendizagem e as tecnologias de informação e comunicação. Criado pela Resolução do Consuni nº 02/2007, o Ciar é um órgão complementar da Reitoria, responsável por promover o aspecto estrutural e apoiar atividades acadêmicas “de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e na modalidade a distância” no âmbito da universidade. Nesse contexto, destaca-se a interligação entre a UFG e a Capes, o MEC e a UAB na prospecção de bolsas e execução de cursos. O centro também oferta cursos de treinamento de professores para a atuação na modalidade a distância, produz material didático para os cursos de EaD e oferece suporte para aulas por meio de web conferência (UFG, 2017a).

A respeito da graduação ofertada pela UFG:

[...] tanto na modalidade presencial quanto a distância, valoriza a formação acadêmica com qualidade, entendendo-se a Universidade pública como pautada pela gestão acadêmica democrática, autonomia didático-científica e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Compreende-se, desse modo, como objetivos da UFG a efetiva produção do conhecimento científico e do saber, o desenvolvimento da cultura e a formação de sujeitos capazes de promover a transformação da sociedade. Nesse contexto, a política de graduação está fundada em seis dimensões estruturantes: I - Integração Institucional e com a Sociedade; II – Expansão; III - Ingresso, Inclusão Social, Acessibilidade e Permanência; IV - Formação Discente; V - Licenciatura e Educação Básica; e VI - Gestão Acadêmica. (UFG, 2017a, p. 39-40).

De acordo com Faria (2011), em 2006, ano da criação da Universidade Aberta do Brasil, foi lançado o Edital do sistema UAB, que contemplava a UFG com a oferta dos cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Educação Física e Física. Na segunda metade de 2007, os cursos de Bacharelado em Administração, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Física também estavam em curso. Conforme afirma, a UFG foi

¹⁴ “O Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás - Ciar/UFG - tem sua criação e atribuições definidas na Resolução Consuni nº 02/2007 e no seu regimento. O Ciar é um órgão complementar da Reitoria, criado em 2007, com a finalidade de implementar e apoiar as atividades acadêmicas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa integradas pelas tecnologias da informação e comunicação e na modalidade a distância, desenvolvidas pela UFG. Ao Ciar atribui-se o apoio às Unidades Acadêmicas da UFG nas negociações com órgãos federais de fomento à EaD, como a Capes e as secretarias SEB [Secretaria de Educação Básica] e Secadi [Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão] do Ministério da Educação, no que tange à abertura, financiamento, pagamento de bolsas e execução de cursos pertencentes a programas do Governo Federal, como a Universidade Aberta do Brasil. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Ciar, destaca-se a oferta de cursos de formação em EaD e de uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, para professores e tutores que ingressam nessa modalidade de ensino; a produção de material didático, em conjunto com professores das unidades acadêmicas, nos formatos impresso, audiovisual e multimídia; e o suporte tecnológico para instalação de computadores e softwares, configuração de rede e realização de aulas por meio de webconferência.” Ver site do Ciar (2017).

credenciada, inicialmente, por três Portarias ministeriais, no período entre 2006 e 2009, quando a EaD ganhava espaço nas políticas governamentais devido a criação da UAB:

- a) Portaria nº 873, de 07 de abril de 2006: credencia de forma experimental, por dois anos, para oferta de cursos a distância de graduação e pós-graduação, condicionado a cadastro, pela instituição, no sistema do MEC - Sapiens para oferta de EaD;
- b) Portaria nº 1050, de 22 de agosto de 2008: extingue a anterior e credencia, por dois anos, em caráter experimental, para oferta de cursos a distância de graduação e pós-graduação, exclusivos do Sistema Universidade Aberta do Brasil;
- c) Portaria nº 858, de 4 de setembro de 2009: extingue a anterior e faz o credenciamento experimental por dois anos apenas dos cursos aprovados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Condiciona a apresentação de solicitação de credenciamento pleno por parte das instituições até 28 de fevereiro de 2010. (FARIA, 2011, p. 112).

Em 2010 acontece o credenciamento pleno desses cursos em andamento (como tratado na seção 2.4 Trajetória da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás). Essa foi a oferta do período. De 2011 a 2015, segundo Borges e Lima (2017), a instituição ofereceu seis cursos na modalidade a distância: Administração, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física e Física. Ao todo, foram 5.153 vagas oferecidas para os seis cursos e 5.460 matrículas, ao longo desse período, para a Universidade Federal de Goiás. O curso de Administração (bacharelado) teve convênio com o Banco do Brasil e duração de 9 semestres. Administração Pública (bacharelado) foi ofertado em parceria com a UAB, com 9 semestres para sua conclusão. Artes Cênicas (licenciatura) foi conveniado com a UAB e o Parfor¹⁵, com duração de 8 semestres. E Artes Visuais teve editais pelo Prolicen¹⁶, pela UAB e pelo Parfor.

O curso de Licenciatura em Biologia foi resultante do convênio binacional, de ofertas pelo Prolicen, pela UAB e pelo Parfor, com 10 semestres de duração. A Licenciatura em Educação Física teve extensão de 8 semestres e parcerias com a UAB e o Parfor. Os cursos de Licenciatura em Física e Matemática possuem a mesma duração, sendo o primeiro ofertado pelo Prolicen e pela UAB e o segundo apenas pela UAB (BORGES e LIMA, 2017).

Desde sua primeira oferta, a UFG prioriza os cursos voltados para a formação de professores. Segundo Faria (2011), um dos motivos para a concentração no campo da

¹⁵ O Parfor a distância é um programa nacional implantado pela Capes, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as IES, para oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do sistema UAB, para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parfor a distância. Site da Capes [on-line]. 13 jun. 2012a.

¹⁶ O Programa Pró-Licenciatura “[...] oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura 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.” BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Licenciatura. Portal MEC [on-line] 2012b.

licenciatura é a política dentro do sistema UAB, Pró-Licenciatura e Parfor estabelecida pelo MEC, que visa ampliar o número de docentes, principalmente voltados para a educação básica. De acordo com a Proposta para Discussão do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFG 2018-2022, as matrículas para a graduação a distância, apenas em 2015, totalizaram 986. Entre 2016 e 2017, os cursos ofertados (ou em andamento) na modalidade a distância foram Administração Pública, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física e Licenciatura em Ensino de Biologia (UFG, 2017b).

Segundo os dados obtidos no Site Ciar, os alunos formados em cursos de graduação, de 2006 até agosto de 2017, somam 1.270. E a UFG possui polos em 35 cidades ao todo: Águas Lindas, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cavalcante, Ceres, Cezarina, Firminópolis, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goiás, Inhumas, Iporá, Itumbiara, Jataí, Jussara, Luziânia, Mineiros, Morrinhos, Piranhas, Planaltina, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, São Simão, Silvânia, Trindade, Uruaçu, Uruana, Votuporanga (UFG, 2017a).

Apesar de não se referir de maneira direta à EaD, considera-se relevante mencionar a Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (Cepec) nº 631/2003, que rege a política de cursos destinados à formação de professores da educação básica, já que grande parte da oferta na modalidade a distância está relacionada a esta matéria. Comprometida com a oferta de vagas para a formação de professores, a universidade, por meio desta resolução, instaura a política de educação voltada para o desenvolvimento pleno dos educandos e a valorização do tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, defende princípios que promovam a formação cultural e ética do trabalho docente, com desenvolvimento de autonomia intelectual e profissional e com a capacidade de trabalhar interdisciplinar e coletivamente (UFG, 2003).

Desse modo, a breve compreensão a respeito dos princípios para formação de professores da universidade, trazida a seguir, permite-nos, posteriormente, analisar como se dá o desenvolvimento do próprio curso. Assim:

§ 2º - Com base nesses princípios, o objetivo da UFG é formar professores que: I - compreendam criticamente a sociedade e o papel do educador em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e históricos; II - sejam capazes de promover a formação humana integral de seus alunos; III - promovam uma formação cultural e ética; IV - apreendam o contexto educacional e sejam capazes de atuar na gestão, planejamento, execução e avaliação do processo educativo; V - tenham a pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente; VI - desenvolvam uma flexibilidade que possibilite criticar e inovar, bem como, lidar com a diversidade, cultural, social e profissional. VII - compreendam os processos históricos de formação e desenvolvimento humanos; VIII - entendam as relações contraditórias que permeiam

o mundo do trabalho, articulando-as com a formação acadêmica de modo a promover uma inserção crítica na profissão; IX - desenvolvam autonomia intelectual e profissional; X - desenvolvam a capacidade de trabalhar interdisciplinar e coletivamente. (UFG, 2003, p. 2).

Tendo em vista os princípios que pautam os cursos para a formação de professores – a maioria da oferta na modalidade a distância – volta-se a atenção para as características dos cursos em si. O Instituto de Ciências Biológicas (ICB) tem a oferta de cursos a distância desde 2006, quando houve a implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Modalidade a Distância Fase I. Em 2014 passou a ofertar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Plano UAB, criado pela Resolução Consuni nº 28/2005, visando integralizar a teoria e a prática no ensino-aprendizagem, mesclando formação acadêmico-científica e espaços formais e não formais de educação. O PPC indica que as categorias de avaliação institucional interna serão indicadas pela Comissão de Avaliação Institucional da UFG (UFG, 2014).

A Licenciatura em Ensino de Biologia, por sua vez, é resultante do convênio binacional celebrado entre Brasil e Moçambique, por intermédio do MEC, criado pela Resolução Consuni nº 21/2010. O Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior na República de Moçambique, instituído pela Portaria Normativa MEC de 22 de outubro de 2010, foi um acordo de cooperação entre quatro instituições públicas do Brasil (Universidade Federal Fluminense – UFF, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF e Universidade do Rio de Janeiro/UNIRIO) e duas instituições públicas de Moçambique (Universidade Eduardo Mondlane/UEM e Universidade Pedagógica/UP). No Brasil, o programa é coordenado pela Capes, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) dirige o programa por Moçambique (FARIA, 2011). De acordo com a Resolução Consuni nº 27/2014, em agosto de 2014, este curso ofertado em parceria com Moçambique tornou-se, no lugar de Ciências Biológicas – Licenciatura, Ensino de Biologia com habilitação em Química.

O curso de Graduação em Física – Licenciatura na modalidade a distância, oferecido pelo sistema UAB, foi criado pela Resolução Consuni nº 018/2007, vinculado ao Instituto de Física. Dentre os pré-requisitos, o discente deve, ao longo do curso, dominar os fundamentos da Física, ao mesmo tempo em que atualiza sua cultura científica geral e cultura técnica profissional específica. Desse modo, o PPC trata apenas da avaliação da aprendizagem, sem mencionar a avaliação institucional (UFG, 2007b).

Para a concepção do curso de Licenciatura em Artes Visuais, com oferta pela Universidade Aberta do Brasil, foi lançada a Resolução Consuni nº 20/2007. O ingresso

acontece por meio de processo seletivo regular e o convênio, por meio do Pró-Licenciatura. O curso se propõe à “[...] formação sobre arte-educação vinculada aos aspectos políticos e éticos pertinentes à profissão de professor no Brasil.” (UFG, 2016b, p. 7). O projeto sugere uma avaliação institucional continuada, realizada pelos próprios atores do processo de ensino-aprendizagem: discentes, docentes, tutores e coordenação do curso. E os instrumentos a serem utilizados são questionários, controles automáticos existentes nos sistemas virtuais de aprendizagem e a Ouvidoria (UFG, 2016b).

Já o curso de Licenciatura em Artes Cênicas foi criado na UFG através da Resolução Consuni nº 21/2007, em parceria com o Consórcio Setentrional¹⁷, ligado à Escola de Música e Artes Cênicas (Emac). O propósito geral é a preparação de professores com conhecimentos artísticos, técnicos, metodológicos e culturais para exercerem a prática teatral em escolas e comunidades, desenvolvendo a ação cultural. O ingresso, segundo o PPC do curso, acontece por meio de vestibular. E avaliação institucional interna envolve uma equipe interdisciplinar que escrutinará seus diversos componentes. Para tanto, os instrumentos específicos, que abrangem toda a estrutura do curso a distância, são aplicados e estudados. Os diagnósticos resultantes formam a base para mudanças e melhorias necessárias. O produto dos instrumentos avaliativos tem como fim o arquivamento e a disponibilização para os meios necessários (UFG, 2007a).

A oferta do curso de Licenciatura em Educação Física se deu a partir de 2011, regulamentado pela Resolução Consuni nº 08/2009. Conveniando com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica¹⁸, o acesso acontece por meio de seleção realizada pela Plataforma Paulo Freire. Sua finalidade é formar docentes com habilidades voltadas para diversas expressões e manifestações culturais do movimento humano, buscando gerar conhecimento e influência acadêmico-profissional no sistema de educação do país, assim como nas práticas educativas que se ligam à escola, à cultura e à sociedade, como saúde, lazer social e esporte (UFG, 2014).

Quando se trata da avaliação institucional do curso de Licenciatura em Educação Física, a própria faculdade se compromete a realizá-la. Assim, são analisados o programa de cada

¹⁷ “O Consórcio Setentrional [...] foi uma iniciativa da Associação Universidade em Rede (UniRede), e a UFG, como membro da Universidade Virtual Pública do Centro-Oeste (Univir-CO), integrou-se ao Consórcio por meio de uma parceria com a Amazônia Net e o Consórcio Bahia. A UniRede foi criada em 1999 e é uma entidade civil, sem fins lucrativos, a qual se organiza por meio de associações de instituições de ensino superior, agrupadas por região”. FÁRIA, Juliana Guimarães. *Gestão e organização da Educação a Distância em uma universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.p. 53.

disciplina, o desempenho do professor, a autoavaliação dos docentes e discentes e o nível de satisfação com a execução da disciplina. Há uma equipe de acompanhamento para auxiliar no trabalho da coordenação, analisando cursos e polos, com a realização de um acompanhamento sistemático e permanente dos cursos, tendo como base de mensuração o próprio PPC. Esse procedimento deve ser realizado semestralmente (UFG, 2014).

O curso de Bacharelado em Administração Pública, proposto pela UFG por meio da UAB, iniciou suas atividades em março de 2013. Seu objetivo é preencher as lacunas de gestores para as organizações públicas, trazendo para seus discentes uma visão holística das ações administrativas e políticas governamentais. Criado pela Resolução Consuni nº 20/2012, tem como forma de ingresso o processo seletivo regular.

A seguir, os dados dos cursos descritos anteriormente:

Quadro 14 – Cursos de graduação a distância vigentes na UFG

Cursos de Graduação a Distância vigentes na UFG			
Curso	Resolução de criação	Último PPC aprovado	Convênio
Administração Pública (Bacharelado)	Consuni nº 20/2012	Cepec nº 180/2015	UAB
Artes Cênicas (Licenciatura)	Consuni nº 21/2007	Cepec nº 1232/2013	UAB
Artes Visuais (Licenciatura)	Consuni nº 20/2007	Cepec nº 1391/2016	Pró-Licenciatura
Ciências Biológicas (Licenciatura)	Consuni nº 28/2005	Cepec nº 1443/2017	UAB
Educação Física (Licenciatura)	Consuni nº 08/2009	Cepec nº 1306/2014	Parfor
Física (Licenciatura)	Consuni nº 018/2007	Cepec nº 1043/2011	UAB
Ensino de Biologia (Licenciatura)	Consuni nº 21/2010	Consuni nº 27/2014	Convênio Binacional Brasil/Moçambique

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, o que se pode perceber dos cursos de graduação a distância ofertados pela UFG é que a educação a distância é majoritariamente regida por editais do governo federal, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil ou de diferentes programas, como o Parfor e o Pró-Licenciatura. Muito da modalidade dentro da UFG, portanto, está sujeita às variações de políticas dos governos.

No desenrolar da pesquisa financiada pelo CNPq, denominada *Institucionalização da educação superior a distância nas universidades federais da região Centro-Oeste: processos, organização e práticas*, da qual a presente dissertação faz parte, destacou-se a difusão de ações relacionadas à modalidade em diversos setores, sem padronização de processos, normas ou

regras oficializadas comuns estabelecidas. No que tange à avaliação institucional, nem todos os projetos pedagógicos de cursos a contemplam, especialmente os mais antigos. Mas o que é possível concluir de sua leitura é que essa avaliação não tem um regimento próprio, e cada curso decide de que maneira vai ser colocado em prática. Ao mesmo tempo em que se compreende que a autoavaliação tem a finalidade primordial de autoconhecimento, questiona-se sua efetividade de realização com cursos que não fazem parte do cotidiano da universidade e professores/tutores/orientadores acadêmicos que não foram concursados especificamente para a modalidade a distância.

A disparidade entre as possibilidades de avaliação – algumas no próprio curso, outras no âmbito da Cavi – trazem dúvidas sobre como os diagnósticos são realizados e como serão colocadas em prática mudanças necessárias, principalmente se, regidos por editais, os cursos possuem orçamento, além de duração, já previamente estipulados por meio de projetos. Por fim, debatemos qual é a interação entre as avaliações realizadas no âmbito dos próprios cursos e a Cavi, pois existe a necessidade de tornar o processo avaliativo amplo e voltado para toda a comunidade, incluindo a realidade da modalidade a distância em todos os círculos da universidade.

4.2 A avaliação institucional no âmbito da Cavi/UFG

Sobrinho (2003a), ao pensar a autoavaliação institucional, defende que seu foco central deve ser a formação, em sentido complexo e amplo. Esta é compreendida com a majoritária responsabilidade social da educação superior, não podendo ser desvinculada da produção e da disseminação de conhecimento. Ademais, é indispensável que a comunidade universitária seja parte – de forma institucional – do processo de avaliação, participando das discussões sobre a concepção, os objetivos e o formato da avaliação, da fase de coleta e organização dos dados, e das reflexões sobre as informações qualitativas. O resultado desse processo deverá ser “[...] um conjunto estruturado de informações que possam permitir uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos das IES, e, sobretudo, identifique as causalidades dos problemas e as potencialidades para tornar melhor a instituição” (SOBRINHO, 2003a).

Assis (2008, p. 70-71) interpreta a avaliação institucional em um contexto complexo, que pode ao mesmo tempo favorecer uma prática libertadora, ou permitir artifícios simplistas como o do ranqueamento:

Assim, a avaliação institucional se insere em um contexto paradoxal: de um lado aproxima-se dos princípios da emancipação e da mudança, oportunizando um melhor

conhecimento das IES, que, por meio da autoavaliação pode promover melhorias em seus projetos de cursos e demais atividades que desempenham. Por outro lado também convivem com os riscos de resultados desfavoráveis nas classificações do exame de desempenho dos estudantes, o Enade, que, contrariando os princípios do próprio sistema do qual é parte, acaba tendo uma repercussão muito mais abrangente e importante do ponto de vista social, do que as outras modalidades de avaliação que compõem o Sinaes.

Portanto, é preciso ter sempre em mente qual a real função da avaliação institucional que procuramos: a que traz o autoconhecimento e a integração entre os diversos aspectos dentro da instituição. Ao voltar esta reflexão para a realidade da Universidade Federal de Goiás, o órgão responsável pela autoavaliação institucional no âmbito da UFG é a Comissão de Avaliação Institucional, Cavi/UFG, que funciona, concomitantemente, como Comissão Própria de Avaliação, de acordo com o que exige a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. De acordo com o art. 11 do Sinaes (BRASIL, 2004a):

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação – CPA [...], com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, obedecidas as seguintes diretrizes: I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Considerando o método dialético exposto na metodologia como base de análise, recorre-se a Marconi e Lakatos (2003, p. 105) para destacar a necessidade de levar em conta a contradição para o estudo das informações levantadas: “Não basta constatar o caráter interno da contradição. É necessário, ainda, frisar que essa contradição é a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que perece e o que se desenvolve”.

Tendo isso em vista, foram realizadas entrevistas com gestores da Universidade ligados à avaliação, à EaD e também diferentes integrantes da Cavi: docentes, um técnico-administrativo, um representante discente e um representante da sociedade civil, somando um total de 9 entrevistados. E a análise dos dados seu deu por meio do contraponto das opiniões dos entrevistados e de autores que trataram das questões discutidas, e também de comparações com documentos oficiais da instituição.

Trazemos novamente o Quadro 1 com a caracterização dos entrevistados, apresentado inicialmente na introdução do trabalho, para tornar o entendimento mais acessível. Reiteramos que todos possuem relação direta com a EaD da UFG ou com a Cavi:

Quadro 1 – Quadro de entrevistados

Cargo	Sigla
Presidente da Cavi e Docente	Docente/Cavi 1
Pró-Reitor	Gestor 1
Técnico-Administrativo e membro da Cavi	TA/Cavi 2
Gestor na Reitoria	Gestor/Ex-Cavi 3
Membro responsável pela EaD na Cavi e docente ingresso pela vaga EaD para a UFG	Docente/Cavi 4
Docente e ex-membro do Ciar	Docente/Ex-Ciar 1
Docente e ex-membro da Cavi	Docente/Ex-Cavi 5
Discente e membro da Cavi	Discente/Cavi 6
Membro da Cavi representante da sociedade civil	Civil/Cavi 7

Fonte: Elaborado pela autora.

Com funcionamento anterior à promulgação do Sinaes, a Cavi tem seu primeiro projeto de avaliação institucional publicado em 1994, com o objetivo de implantar um processo de avaliação na UFG que colaborasse para a melhoria permanente de seu desempenho. De 1994 a 1998, os instrumentos eram os questionários de Avaliação do Curso pelo Docente e Avaliação do Curso pelo Discente, priorizando o ensino de graduação, com abordagem mista quantitativa/qualitativa.

O processo tinha como princípios ser contínuo, “[...] sem tempo demarcado para término, capaz de provocar mudanças e oferecer subsídios ao estabelecimento de políticas que conduzissem à melhoria global do ensino, da pesquisa e da extensão” (UFG, 2017c). A partir de 1998 foram instituídos os ciclos avaliativos na Avaliação Institucional da UFG. O primeiro ciclo foi de 1998 a 2001 e o segundo e terceiro ciclos de 2002 a 2005. O quarto ciclo durou de 2006 a 2008; o quinto, de 2009 a 2010; o sexto, de 2011 a 2012; o sétimo, de 2013 a 2014; e o oitavo, de 2015 a 2017. Esses ciclos englobam uma agenda de ações da Cavi, relativas à avaliação, que vão desde o processo de metavaliação, passando pela participação em eventos externos, até a construção de instrumentos e análise de dados (UFG, 2017c). Os ciclos avaliativos permanecem ainda hoje em uso pela Cavi. Assim, vê-se, desde então, a organização e a institucionalização da avaliação institucional dentro da universidade, conforme relata o excerto a seguir:

[...] não existia a Lei do Sinaes, e essa Comissão de Avaliação da UFG fez um projeto de avaliação institucional, só que na UFG, nosso projeto de avaliação institucional foi concebido aquela ideia assim, avaliar pra quê? Por que a gente tá avaliando? Então, aquela ideia assim, que a gente tinha que avaliar pra tomar alguma ação de melhoria institucional, então, na realidade, o projeto de avaliação nosso, ele foi concebido dentro de uma Pró-Reitoria, que seria a Prodirh, de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos, onde a avaliação estava alinhada ao planejamento e à informação [...]. (Docente/Cavi 1, 2017).

Com o advento do Sinaes, que demandava a instauração de uma CPA em cada instituição de ensino superior, foi criada, por meio da Resolução Consuni nº 01/2005, a Comissão Própria de Avaliação, que fundiu seu funcionamento com o da Cavi, que já existia e realizava a autoavaliação institucional na universidade. Com o intuito de manter sua autonomia, ela foi vinculada diretamente à Reitoria.¹⁹

Quando veio a Lei dos Sinaes, a gente viu que o que a gente estava fazendo aqui tinha muito do que estava sendo proposto pelo MEC, né?! Que seria, tipo assim, que a gente teria que avaliar, que essa avaliação deveria servir para planejar a melhoria institucional, então, assim, alguns conceitos da avaliação para a qualidade institucional, a gente já tinha essa concepção. (Docente/Cavi 1, 2017).

Primeiro foi a consciência que a administração superior tomou. Ah, tem uma lei federal, então agora até por força da lei nós somos obrigados. Porque a Comissão desde 1994 já existia. A UFG já pensava em avaliação institucional e... Mas assim, não posso dizer assim, força política, vontade política surgiu assim com o Sinaes. Mas não, com a lei uma organização maior... Houve um movimento na instituição, houve uma consciência da administração superior, e as pessoas se mobilizaram. (Docente/Ex-Cavi 5, 2017).

A partir de 2006, portanto, os processos avaliativos passam a ser desenvolvidos de acordo com o que estipula o Sinaes (BRASIL, 2004a) – somando as práticas já existentes na universidade com a legislação em voga. A Resolução Consuni nº 01/2005 foi vigente até ser substituída pela Resolução Consuni nº 14/2009, ainda em uso, que institui que a CPA será considerada, no Regimento Geral, como Cavi. Suas atribuições estão relacionadas com planejamento, organização e execução do processo de avaliação interna, prestação de informações e de contas, e divulgação das atividades realizadas pela comissão:

I - conduzir o processo de avaliação interna da instituição (autoavaliação), instituída pelo Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior - Sinaes, planejando, organizando e executando as atividades, mantendo o interesse pela avaliação, sensibilizando a comunidade e fornecendo assessoramento aos diferentes setores da UFG; II - conduzir a sistematização e a prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep durante o processo de avaliação; III -prestar contas de suas atividades ao Conselho Universitário - Consuni

¹⁹ Posteriormente, com a Resolução Consuni nº 14/2009 – que altera a Resolução Consuni nº 01/2005 – foi anexada à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (Prodirh), assim como era antes do Sinaes.

da UFG, apresentando relatórios, pareceres e eventualmente recomendações; IV - divulgar amplamente suas atividades à comunidade acadêmica. (UFG, 2009a).

Seguindo as orientações do Sinaes no art. 11 - I, a constituição da comissão conta com membros representantes da comunidade universitária (docentes, discentes e técnico-administrativos) e da sociedade civil organizada, em número que favoreça o equilíbrio entre o número de membros. O art. 6º destaca, ainda, a necessidade de constituição de Planos de Gestão e Execução, além de um Relatório Final de cada ciclo avaliativo. Esses documentos devem ser apresentados ao Conselho Universitário da UFG (UFG, 2009a).

De acordo com o Projeto de Avaliação Institucional: Renovação e Integração, documento publicado pela Cavi, ao visar o projeto avaliativo da universidade, seu objetivo é “[...] elevar a qualidade das atividades acadêmicas e de gestão, contribuindo para a consolidação do compromisso social da UFG” (UFG, 2016a, p. 3). Além disso, o projeto da avaliação é tido como um “[...] empreendimento colaborativo que visa identificar o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, com a periodicidade de três anos, compondo um ciclo avaliativo completo” (UFG, 2016a, p. 2). Entende-se, então, que o ciclo avaliativo em vigor, para a autoavaliação institucional, é trienal.

A Cavi, portanto, em sua função de estabelecer a autoavaliação institucional, atua por meio do seguinte processo: 1 Aplicação de instrumentos avaliativos, elaborados pela própria Cavi, para um público específico, após ampla divulgação visando a participação; 1.2 Instrumentos em vigor: Instrumento de Autoavaliação Institucional (para professores e técnico-administrativos), Instrumento de Autoavaliação do Estudante, Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, considerando disciplinas de orientação, Instrumento de Avaliação da Turma pelo Docente²⁰ (UFG, 2017c); 1.3 Dimensões avaliadas: planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão, infraestrutura física; 2 Análise pela Cavi dos dados trazidos pelo preenchimento dos

²⁰ Já estiveram em voga como instrumentos da avaliação interna: Roteiro de Entrevista do grupo de enfoque Docentes e Técnico-Administrativos; Roteiro de Entrevista do grupo de enfoque Discente; Roteiro da Entrevista do grupo de enfoque da avaliação externa; Questionário a ser respondido pelas Unidades/Campi/Núcleos; Questionário a ser respondido pelos estudantes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE); Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação na modalidade a distância; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação *Lato Sensu* na modalidade a distância; Instrumento on-line para avaliação dos docentes pelos estudantes. (UFG, 2017c). Entretanto, a partir de 2016, segundo a entrevistada UFG 1 (2017), os houve ajustes por parte da Cavi, visando reduzir o volume de perguntas e adaptar os instrumentos ao novo projeto de avaliação institucional. Devido a isso, apenas os instrumentos citados no ponto 1.3 estão disponíveis no site da Cavi como instrumentos de avaliação interna para o ano de 2017.

formulários; 3 Diagnóstico dos diversos cenários dentro da universidade com base no levantamento dos dados; 4. Publicação de relatório com os dados; 5. Divulgação extensa dos relatórios para a comunidade acadêmica e sociedade civil (UFG, 2016a).

Serão apresentados adiante os ciclos da Cavi, para maior compreensão da trajetória da autoavaliação institucional da UFG, culminando com a conjuntura em que se encontra nos dias atuais. No primeiro ciclo (1998-2001), segundo e terceiro ciclos (2002-2005) e quarto ciclo (2006-2008), a organização das ações voltadas para a avaliação é dividida por ano no Site da Cavi (2017). Ações voltadas para a autoavaliação aconteciam ao longo dos ciclos. Não obtivemos acesso aos instrumentos de autoavaliação dos docentes pelos discentes nos quatro primeiros ciclos.

No primeiro ciclo, no ano de 1998, um dos processos desenvolvidos voltados para a autoavaliação foi o de metavaliação, ou seja, o momento de reflexão sobre o próprio processo de avaliação, buscando compreender suas características. A incorporação da avaliação de desempenho (avaliação dos servidores técnico-administrativos), o levantamento de indicadores para a avaliação institucional e a inclusão da avaliação institucional no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) aconteceram em 1999. Em 2000, houve monitoramento em oito núcleos avaliativos que aderiram ao processo de AI e à realização de avaliação interna em dois núcleos avaliativos (Sistema de Bibliotecas e Cavi/Emai - Equipe Multidisciplinar de Avaliação Institucional), pois a avaliação não era obrigatória e era necessário que o instituto se associasse voluntariamente ao processo. Em 2001 aconteceu a autoavaliação dos seguintes núcleos: Cavi/Emai (deu-se continuidade); Escola de Agronomia (EA); Escola de Engenharia Elétrica (EEE); Sistemas de Bibliotecas/UFG (deu-se continuidade). Também houve participações em eventos e oficinas de trabalho, buscando incrementar e divulgar conhecimento sobre a avaliação institucional (UFG, 2017c).

No segundo e terceiro ciclos, que são fundidos em um só, houve, voltada para a autoavaliação institucional, a publicação do Relatório de Avaliação Institucional 1998/2001, a avaliação interna do Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública (IPTSP/alunos de pós-graduação). Também houve participações em eventos e oficinas de trabalho, a fim de incrementar e divulgar o conhecimento sobre avaliação institucional. Também não conseguimos acesso a informações sobre os anos 2004 e 2005 do segundo e terceiro ciclos.

Já direcionado pela Lei do Sinaes, o quarto ciclo (2006-2008) demonstra maior sistematização do processo de autoavaliação, com apresentação dos resultados das autoavaliações de diferentes institutos realizadas no ano anterior, apoio e assessoria nas avaliações realizadas no período corrente, entrega do Relatório de Autoavaliação do ciclo

anterior e sistematização dos questionários de autoavaliação das Unidades Acadêmicas (UAs) e Núcleos de Gestão. Também houve participações em eventos e oficinas de trabalho buscando incrementar e divulgar conhecimento sobre avaliação institucional (UFG, 2017c).

O quinto ciclo (2009-2010), bienal, já possui agenda e está ainda mais sistematizado que o anterior. Foi a partir de 2009 (entre 2009 e 2015) que se introduziram os instrumentos de autoavaliação que incluem a participação de professores, estudantes e técnico-administrativos: Roteiro de Entrevista do grupo de enfoque Docentes e Técnico-Administrativos; Roteiro de Entrevista do grupo de enfoque Discente; Roteiro da Entrevista do grupo de enfoque da avaliação externa; Questionário a ser respondido pelas Unidades/Campi/Núcleos; Questionário a ser respondido pelos estudantes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae); Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação na modalidade a distância; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação *Lato Sensu* na modalidade à distância; Instrumento on-line para avaliação dos docentes pelos estudantes (UFG, 2017c).

A partir do quinto ciclo (2009-2010), com a estruturação da agenda, percebe-se um processo formado que se repete nos ciclos posteriores: no sexto (2011-2012) e no sétimo ciclo (2013-2014), todos bienais. Então, tem-se um processo semestral com a produção e postagem do Relatório de Autoavaliação (parcial ou final) no início de cada ano; produção dos cadernos do Programa de Gestão Estratégica (PGE), também no início do ano; reuniões para a estruturalização do Relatório de Autoavaliação Institucional semestralmente; e avaliação do docente pelo discente, também com periodicidade semestral (UFG, 2017c).

No oitavo ciclo (2015-2017), houve alteração nos instrumentos em dois momentos, com o objetivo de adequação ao novo projeto de avaliação institucional. Em 2016 os antigos questionários (utilizados de 2009 a 2015) foram substituídos pelos seguintes, preenchidos pelos docentes, discentes e técnico-administrativos: Instrumento de Autoavaliação Institucional 1 (estudantes, professores e técnico-administrativos); Instrumento de Autoavaliação Institucional, em Libras; Instrumento de Autoavaliação do Estudante; Instrumento de Autoavaliação do Estudante, em Libras; Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes; Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, em Libras; Instrumento de Avaliação da Turma pelo Docente; Instrumento de Avaliação da Turma pelo Docente, em Libras (UFG, 2017c).

Em 2017 aconteceu nova adaptação dos instrumentos, conforme informações disponíveis no site da Cavi (UFG, 2017c):

Os estudantes se avaliaram e avaliaram os docentes. Neste primeiro semestre o instrumento avaliativo foi adequado para que os estudantes avaliassem também as orientações. Aos docentes e técnico-administrativos em educação foi disponibilizado o questionário de Avaliação Institucional relativo à gestão e às condições de trabalho, além do questionário de Avaliação das Turmas.

Dessa forma, os instrumentos de 2016 foram substituídos pelos novos instrumentos de 2017, ainda em vigor: Instrumento de Autoavaliação Institucional 2 (professores e técnico-administrativos); Instrumento de Autoavaliação do Estudante; Instrumento de Autoavaliação do Estudante, em Libras; Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, considerando as disciplinas de orientação; Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, em Libras; Instrumento de Avaliação da Turma pelo Docente; Instrumento de avaliação da Turma pelo Docente, em Libras. A análise mais detalhada dos instrumentos será realizada na seção a seguir.

Assim, a autoavaliação da UFG realizada pela Cavi, no modelo atual (oitavo ciclo, 2015-2017), inicia-se ao final de cada semestre, quando os questionários de avaliação são divulgados (via e-mail, redes sociais e memorandos) para preenchimento pelos discentes, docentes e técnico-administrativos. Para realizar a avaliação, o indivíduo deve acessar os formulários on-line, no site disponibilizado pela UFG (Portal UFGNet), com seu login único, fornecido no ato do ingresso na universidade. Apesar deste procedimento, a avaliação é anônima. Os questionários utilizados e as dimensões avaliadas estão citados nos pontos 1.2 e 1.3 do parágrafo anterior. (UFG, 2017c).

Depois do processo de preenchimento dos questionários, são realizadas reuniões com os membros da Cavi (docentes, discentes, técnico-administrativos e membros da sociedade civil) para análise dos dados fornecidos por estes documentos, visando a identificação de fatores de aprimoramento e a reflexão sobre a realidade da universidade. Ao longo destas reuniões, são produzidos relatórios parciais, que, após aprovados pelo Consuni, são publicados anualmente, tendo sempre como base o Sinaes. Depois de sua produção e revisão, esses relatórios parciais são postados no E-Mec e divulgados para a comunidade acadêmica e em geral.

Enfim, ao final de três anos, o conhecimento e a autoaprendizagem desenvolvidos ao longo desse período são a base para gerar o relatório final de autoavaliação, formulado ao longo de reuniões da Cavi. Muito além da soma dos relatórios parciais anteriores, que eram mais simples, o relatório final perpassa análises mais complexas sobre a própria Cavi, acerca do processo de avaliação institucional e dos resultados da avaliação com respeito ao Sinaes, a percepção dos estudantes e o desempenho didático dos docentes, além da possibilidade de ações futuras. Detalhes mais aprofundados sobre os relatórios são trazidos posteriormente. Após a

aprovação do relatório final pelo Consuni, ele é publicado no E-Mec e divulgado amplamente para a sociedade.

O processo instaurado pela Cavi para a avaliação institucional está claramente orientado pela Lei do Sinaes (BRASIL, 2004a). Seus procedimentos, dados e resultados têm caráter público e autônomo; buscam respeitar a identidade e a diversidade da universidade, com planejamento, no que tangem aos processos, resultados e à eficácia da avaliação; e têm participação de alunos, professores e técnicos da instituição e da sociedade civil, através de suas representações. Questiona-se, entretanto, o aspecto da lei, que trata da análise integrada e global da universidade, ao refletir sobre a integração da EaD nos processos da UFG e sua representação na autoavaliação institucional. Estaria a EaD inserida nessa análise integrada e global?

Nesse sentido, volta-se a Sobrinho (2003a), quando este define a avaliação institucional como um processo amplo, na tentativa de compreender a dinâmica de uma instituição, focada no aprimoramento do funcionamento institucional e em sua responsabilidade social, agindo independentemente das necessidades de momento dos governos e do mercado. A avaliação demanda uma decisão política de cada IES ao priorizar sua autonomia.

Retomando Lima (2014b), ainda para pensar a autoavaliação da EaD, verifica-se que os dados da modalidade devem ser tratados em específico, e não em conjunto com a modalidade presencial. Esse aspecto é essencial para analisar a autoavaliação institucional da EaD na UFG: de que maneira a modalidade está sendo apresentada e compreendida? É a partir disso que devemos pensar nesse lugar da EaD.

Após compreender o processo de autoavaliação colocado em prática pela Cavi, considerando seus ciclos, parte-se agora para a análise da composição da Comissão ao longo de sua existência, procurando refletir sobre ela. As portarias disponíveis que tratam da matéria de composição da Comissão Própria de Avaliação, CPA/Cavi, são as seguintes: Portaria nº 0538, de 14 de março de 2005; Portaria nº 1084, de 10 de maio de 2006; Portaria nº 4418, de 3 de dezembro de 2009; Portaria nº 0039, de 8 de janeiro de 2015; e Portaria nº 5126, de 6 de setembro de 2016.

Ainda de acordo com o site da Cavi (UFG, 2017c), “A Comissão de Avaliação Institucional é composta por servidores docentes de diversas áreas do conhecimento, técnicos administrativos, estudantes e representantes da sociedade civil organizada, nomeados através de portaria do Reitor.” Todas as Portarias estudadas (Portaria nº 0538, de 14 de março de 2005; Portaria nº 1084, de 10 de maio de 2006; Portaria nº 4418, de 3 de dezembro de 2009; Portaria nº 0039, de 8 de janeiro de 2015; e Portaria nº 5126, de 6 de setembro de 2016) possuem a mesma estrutura, de acordo com as categorias: docente; discente, técnico-administrativo e

representante da sociedade civil, descrevem nomes, lotação e Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape) dos nomeados. Essas categorias de composição estão de acordo com o que demanda o Sinaes (BRASIL, 2004a): “O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar: a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.” Nestas portarias não existe, porém, indicação das funções a ser desempenhadas por cada membro em sua atuação pela Cavi.

Conforme Lima (2014b), percebe-se que um dos fatores essenciais para a autoavaliação da EaD é a existência de um representante específico para a modalidade inserido na Comissão Própria de Avaliação (CPA), que, no caso da UFG, é a Cavi. Sem este representante, não é possível reconhecer as especificidades na EaD dentro da Comissão. Seria necessário um representante oficialmente designado para a função, que trabalhasse com exclusividade para a modalidade.

Após o entendimento de como funciona o processo de autoavaliação no âmbito da Cavi e de seus representantes, volta-se a atenção para a inserção da EaD neste contexto. A primeira questão identificada ao longo das entrevistas foram as dúvidas ou entendimento incompleto por parte dos entrevistados sobre os caminhos da modalidade a distância dentro da instituição. O que se pode observar é que a avaliação da educação a distância ainda não tem lugar certo ou responsável direto que a assuma, como depreendido da fala de três dos entrevistados. Esse é um forte indício a respeito de seu processo de integração nos procedimentos da universidade, ainda em andamento:

[...] eu participo, mas ultimamente eu nem tenho conseguido ir nas reuniões. Inclusive tenho que retomar isso [...] então, eu fui em muitas reuniões, então ela me convidou pra participar de oficinas, de atividades, não diretamente desenvolvidas pra EaD. Sempre com aquele olhar, mas não necessariamente desenvolve só atividades de EaD. (Docente/Ex-Ciar 1, 2017).

Olha, eu, pessoalmente falando, eu não tenho, vamos falar assim, uma opinião sobre como eles [cursos a distância] se diferenciam dos presenciais, na medida em que a disponibilidade é igual para todos [...]. Então, mesmo no processo avaliativo, você vê uma adesão menor, por exemplo. Então eu não sei em que medida isso impactaria na avaliação [...] (TA/Cavi 2, 2017).

Não tive contato diretamente com avaliação de cursos com modalidade a distância, e não sei como funcionava [...]. (Discente/Cavi 6, 2017).

Sobre os cursos EAD, não tenho como contribuir, já que foi feita avaliação em apenas um curso e não participei. (Civil/Cavi 7, 2017).

Partindo deste panorama em que muitos envolvidos no processo de avaliação não têm total contato ou acesso sobre a modalidade a distância, inclui-se uma segunda problemática ao

contexto da avaliação da educação a distância na Universidade Federal de Goiás: qual órgão é o encarregado em realizar a autoavaliação da EaD? A Comissão de Avaliação Institucional – Cavi –, o Centro de Aprendizagem em Rede – Ciar²¹, ou mesmo as coordenações dos próprios institutos? Muitas dúvidas foram encontradas nas falas dos entrevistados em relação a esse procedimento.

Esse aspecto pode ser percebido na fala dos entrevistados, na tentativa de estabelecer a diferenciação dos órgãos para a EaD, quando, na verdade, deveria haver comunicação e integração entre eles, já que a modalidade deveria estar interligada na estrutura organizacional da universidade como um todo. Assim, entende-se que existe interligações ainda em desenvolvimento entre os órgãos da UFG, como pôde ser visto nos excertos a seguir, que demonstram falta de conhecimento sobre as responsabilidades e atuações de cada um:

Mas na EaD normalmente eles já têm cada módulo, a EaD já tem um processo avaliativo na hora de escolher os tutores, acho que pergunta, né!? Normalmente curso de EaD já cuida um pouco dessa parte [...]. Não vem pra CPA! [...]. Fica dentro do próprio curso [...]. (Docente/Cavi 1, 2017).

É [o EaD é] mais relegado ao Ciar. Eu acho que ele [EaD] devia estar mais próximo, e estar mais próximo é participar sem diferenciação de todas as decisões, de todas as avaliações, de tudo que a universidade proporcionar dadas as devidas proporções. (Gestor 1, 2017).

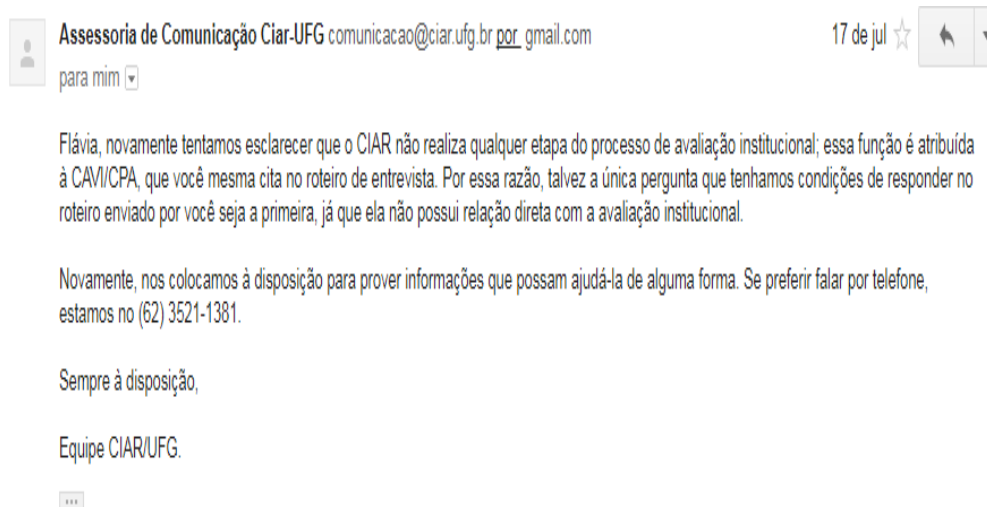
[...] na prática vai para o coordenador do curso. O coordenador de EaD que estiver lá, e aí caberia a ele tomar a decisão com calma e com o conhecimento do que está acontecendo. Então eu te coloco no nível de tratar com o Ciar porque de fato as pessoas com quem você deveria tratar algumas questões talvez sejam os coordenadores de curso, mesmo. (TA/Cavi 2, 2017).

[...] apliquei um questionário não pela própria Cavi [...] porque eu criei... Meio que eu forcei essa relação [...]. Até então [em 2015] a gente não sabia o que era Cavi... Meu coordenador-diretor não sabia o que era Cavi [...]. [...] eu não sei porque naquele momento a gente estava totalmente desvinculado da Cavi. (Docente/Cavi 4, 2017).

Não [houve nenhum momento de conversa com a Cavi após as avaliações realizadas pelo Ciar]. Ficou só mesmo pro processo contínuo de reavaliação de aprimoramento [...]. Com relação [a autoavaliação dos] cursos mesmo de graduação, isso era de responsabilidade mesmo das graduações, né? O Ciar não elaborou nenhum instrumento até aquele momento, era mais de responsabilidade dos cursos, se os cursos fizeram ou não fizeram eu não tenho conhecimento. (Docente/Ex-Ciar 1, 2017).

²¹ Responsável pelos cursos a distância na UFG, já apresentado anteriormente.

Figura 3 – Resposta ao e-mail de solicitação de entrevista ao Centro Integrado



Esses depoimentos e o e-mail enviado pelo Ciar permitem constatar a ausência de procedimento normatizado e amplamente reconhecido pelos sujeitos da universidade. Ao pensar o Quadro 13, que traça características para a autoavaliação institucional da EaD, nota-se que, apesar de possuir um representante da EaD na Comissão, que, de acordo com Docente/Cavi 1, desempenha este papel apenas desde o início do oitavo ciclo (2015-2017), nenhum trabalho específico está sendo voltado para a modalidade a distância, com o objetivo de respeitar suas particularidades.

Destaca-se também que nem nas portarias de nomeação e tampouco nos Relatórios de Autoavaliação da UFG o membro da Cavi responsável pela EaD é destacado como tal, mantendo-se apenas como representante docente. Dessa maneira, na documentação oficial, o perfil da Comissão diferencia-se da realidade informal, e apenas nessa segunda a EaD possui representação. Também não existe, na UFG, um processo de autoavaliação no âmbito da Cavi que compreenda as especificidades de organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; e instalações físicas voltadas para a modalidade a distância. Assim, considera-se que no aspecto da estrutura organizacional, a EaD ainda está em vias de ser desenvolvida nas práticas de avaliação institucional da UFG.

4.3 Mecanismos da autoavaliação: os instrumentos

Desde o início de suas atividades de autoavaliação institucional, a universidade utilizou questionários como instrumentos de avaliação dos cursos pelos discentes e docentes (posteriormente, os técnico-administrativos também foram incluídos). A compilação dos dados

levantados por estes questionários resulta em relatórios publicados com o objetivo de autoconhecimento da instituição. Na seção 4.2 a avaliação institucional no âmbito da Cavi/UFG, foram descritos os questionários utilizados pela UFG nos diferentes ciclos avaliativos ao longo de sua trajetória. Aqui, voltamos nossa atenção para os instrumentos específicos da modalidade a distância.

Quando se pensa a autoavaliação, no site da Cavi (2017) estão disponíveis os questionários a partir de 2009. Sua vigência é de 2009 a 2015²². São eles: Roteiro de Entrevista do grupo de enfoque Docentes e Técnicos-Administrativos; Roteiro de Entrevista do grupo de enfoque Discente; Roteiro da Entrevista do grupo de enfoque da avaliação externa; Questionário a ser respondido pelas Unidades/Campi/Núcleos; Questionário a ser respondido pelos estudantes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação na modalidade à distância; Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação *Lato Sensu* na modalidade a distância; Instrumento on-line para avaliação dos docentes pelos estudantes. No aspecto da educação a distância, considera-se apenas o Questionário a ser Respondido pelos Estudantes de Graduação na Modalidade a Distância e o Questionário a ser Respondido pelos Estudantes de Pós-Graduação *Lato Sensu* na Modalidade a Distância.

Entre 2015 e 2016 houve uma mudança na metodologia dos questionários, buscando sua maior adaptação ao novo projeto de avaliação institucional. São eles: Instrumento de Autoavaliação Institucional; Instrumento de Avaliação da Turma pelo Docente; Instrumento de Autoavaliação do Estudante e Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes (os dois últimos são os que englobam a modalidade a distância). Assim, a partir de 2016 os discentes das modalidades presencial e a distância passaram a responder os mesmos questionários avaliativos. Questiona-se, portanto, a motivação para esta modificação, principalmente quando se considera que a educação a distância, como já discutido, possui suas especificidades, o que a diferencia da modalidade presencial, e que devem ser levadas em consideração, no intuito de manter a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2014a).

Posteriormente, em 2017, houve nova modificação nos questionários. Entretanto, os Instrumento de Autoavaliação do Estudante e Instrumento de Avaliação do Docente pelos

²² De 2009 a 2015, conforme dados obtidos no site da Cavi (UFG, 2017c), houve divisão entre os instrumentos avaliativos voltados para a modalidade a distância e para a modalidade presencial. Antes disso, a partir de 2007, quando os primeiros cursos foram ofertados, até 2009, os questionários estavam disponíveis em material impresso, e por isso não foram viabilizados on-line, de acordo com Docente/Cavi 1.

Estudantes, que são os que interessam para a matéria estudada, permaneceram sem modificações. Avança-se, então, para a análise dos questionários propriamente ditos.

O “Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação na modalidade a distância” vigorou de 2009 a 2015, de acordo com o Site da Cavi (UFG, 2017c), e possuía 55 questões optativas, divididas em três eixos: ensino; pesquisa, extensão, cultura e cidadania; e infraestrutura, biblioteca e informática. Todas voltadas para a vivência do aprendiz em respeito à EaD (UFG, 2009a). É importante destacar, entretanto, que em nenhum dos outros questionários disponíveis relativos ao período de 2009 a 2015 – além do específico para estudantes de graduação e o de pós-graduação *lato sensu* a distância – a modalidade a distância é mencionada. Percebe-se, então, o baixo envolvimento dos docentes e técnico-administrativos com questões relativas à avaliação da EaD e seu andamento ao longo da vigência desses questionários.

O Instrumento de Autoavaliação Institucional de 2016, já adaptado, voltado para o exame de estudantes, professores e técnico-administrativos, possui quinze questões aptas a serem classificadas de zero (“discordo totalmente”) a dez (“concordo totalmente”). Nenhuma delas está voltada de maneira específica para a modalidade a distância.

O Instrumento de Autoavaliação Institucional de 2017, ajustado novamente e com foco na análise apenas de docentes e técnico-administrativos, conta com dez questões ao todo, passíveis de classificação de zero (“discordo totalmente”) a dez (“concordo totalmente”). Nenhuma delas aborda o tema da educação a distância em específico, apenas sobre a instituição em seu aspecto geral, em temas como planejamento, estruturas físicas e administrativas, acompanhamento e qualificação docente.

O Instrumento de Autoavaliação do Estudante de 2016, idêntico ao seu homônimo de 2017, tem cinco questões também passíveis de classificação entre zero e dez. Nele, existem adaptações das perguntas que podem ser voltadas para o ensino presencial ou a distância, conforme a figura a seguir.

Figura 4 – Instrumento de Autoavaliação do Estudante - 2016

Dimensão 2	
<i>Autoavaliação</i>	
2.1 Na sua percepção, você	
2.1.1. comparece às aulas/atividades de EaD e permanece do início ao fim.	<input type="text" value="▼"/>
2.1.2. participa das aulas/atividades de EaD.	<input type="text" value="▼"/>
2.1.3. cumpre as atividades solicitadas pelo professor/tutor.	<input type="text" value="▼"/>
2.1.4. age de forma cortês e ética com o professor/tutor/colegas.	<input type="text" value="▼"/>
2.1.5. dedica tempo para estudar além das aulas/atividades de EaD.	<input type="text" value="▼"/>

Fonte: UFG (2017c).

O estudo das questões disponíveis no Instrumento de Avaliação Docente pelos Estudantes leva à percepção do caráter reducionista dos atributos relacionados à educação a distância. É sabido que um ambiente virtual de aprendizagem oferece possibilidades que ultrapassam a simples realização de atividades. Além disso, o tutor não é a única figura responsável pelo ensino-aprendizagem nesse espaço. Toda a complexidade da modalidade a distância deve ser considerada para que a modalidade seja colocada em prática de maneira efetiva.

O Instrumento de Avaliação Docente pelos Estudantes de 2016 é composto por dez questões para classificação de zero (“discordo totalmente”) a dez (“concordo totalmente”). Apenas a primeira, que demanda se o docente “3.1.1 Comparece às aulas/orientações/chats sob sua responsabilidade”, engloba particularidades da modalidade a distância. O mesmo acontece no Instrumento de Avaliação Docente pelos Estudantes, considerando disciplinas de orientação, de 2017, que inclui a avaliação das disciplinas de orientação. Apenas a questão relativa ao acompanhamento se refere a um aspecto da EaD.

Figura 5 – Instrumento de Autoavaliação dos Docentes pelos Estudantes, considerando as disciplinas de orientação - 2017

Dimensão 2				
<i>Avaliação do professor</i>				
2.1 ATENÇÃO ao responder as questões 1, 3, 5, 7 e 9 que também se aplicam aos docentes orientadores de estágio. Na sua percepção, o professor				
	A	B	C	D
2.1.1. comparece às aulas/orientações/chats sob sua responsabilidade; OU acompanhou satisfatoriamente o estagiário durante o período de estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.2. respeita os horários de início e término das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.3. cumpre o Plano de Ensino da disciplina; OU discutiu com os estudantes as atividades a serem desenvolvidas durante o estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.4. estabelece relação entre os conteúdos abordados e a prática profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.5. domina e apresenta com clareza os conteúdos abordados; OU demonstrou domínio do conhecimento da área de estágio, favorecendo a integração da teoria com a prática profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.6. utiliza metodologias diversificadas e/ou instigadoras da aprendizagem (ex.: estudo de casos, seminários, grupos de discussão, aulas práticas, pesquisa de campo, outras).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.7. é coerente ao avaliar a aprendizagem; OU esclareceu previamente como se daria a avaliação do estagiário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.8. devolve as avaliações e esclarece as dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.9. age de forma cortês e ética com os estudantes; OU agiu de forma cortês e ética com os envolvidos no estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.1.10. Você faria outra disciplina com este professor?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
As turmas abaixo possuem mais de um professor, por isso é necessário avaliar cada um deles para cada turma.				
	D	JOSE	MARIA	
2.1.1. comparece às aulas/orientações/chats sob sua responsabilidade; OU acompanhou satisfatoriamente o estagiário durante o período de estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.2. respeita os horários de início e término das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.3. cumpre o Plano de Ensino da disciplina; OU discutiu com os estudantes as atividades a serem desenvolvidas durante o estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.4. estabelece relação entre os conteúdos abordados e a prática profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.5. domina e apresenta com clareza os conteúdos abordados; OU demonstrou domínio do conhecimento da área de estágio, favorecendo a integração da teoria com a prática profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.6. utiliza metodologias diversificadas e/ou instigadoras da aprendizagem (ex.: estudo de casos, seminários, grupos de discussão, aulas práticas, pesquisa de campo, outras).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.7. é coerente ao avaliar a aprendizagem; OU esclareceu previamente como se daria a avaliação do estagiário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.8. devolve as avaliações e esclarece as dúvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.9. age de forma cortês e ética com os estudantes; OU agiu de forma cortês e ética com os envolvidos no estágio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.1.10. Você faria outra disciplina com este professor?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comentários Adicionais				
ESPAÇO DESTINADO PARA COMENTÁRIOS OPCIONAIS				

Fonte: UFG (2017c).

Mais uma vez o quesito que envolve a EaD é simplista, pois não se pode colocar em paralelo aulas, orientações e chats, sendo o último uma das ferramentas, mas certamente não a única, para interação entre docentes e discentes. Ademais, muitos professores podem se utilizar

de outros meios, como, por exemplo, videoaulas e webconferências, reduzindo a possibilidade de participação do aprendiz a distância no questionário.

Analisando os instrumentos à luz do Quadro 13, que elenca características para a autoavaliação institucional da EaD, percebe-se que o questionário a ser respondido pelos estudantes de graduação na modalidade a distância e o questionário a ser respondido pelos estudantes de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância, em vigor de 2009 a 2015, ajustam-se às características descritas. Constata-se que estes são voltados para a modalidade a distância, separando-a da presencial; analisam o planejamento e execução do curso; incluem análises sobre os polos; consideram os aspectos de organização didático pedagógica, corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes, e instalações físicas da EaD nos cursos.

O Instrumento de Autoavaliação do Estudante de 2016 e 2017 (idênticos) e o Instrumento de Avaliação Docente pelos Estudantes de 2016 e 2017 (no de 2017 acrescentam-se questões voltadas para a orientação que não dizem respeito à EaD, as outras questões permanecem idênticas ao de 2016), por sua vez, não contemplam as características para a autoavaliação institucional da EaD. Neles, os elementos que abarcam a modalidade a distância, como chats e atividades, são misturados com elementos da educação presencial. Professores são equiparados a tutores. Nenhum aspecto das instalações físicas ou polos é mencionado. O conceito, muitas vezes aqui repetido, de respeito às especificidades da modalidade a distância, não é considerado.

Por fim, os Questionários de Avaliação da Turma pelo Docente possuem conteúdo idêntico nos anos de 2016 e 2017. Com quatro perguntas que abordam o comparecimento, o permanecimento e a participação nas aulas, além do cumprimento das atividades e de uma atitude amigável em relação ao professor, nenhuma delas possui enfoque específico nas turmas da modalidade a distância. Levar em consideração o comparecimento e a permanência em sala de aula, por exemplo, é um item que demonstra como a EaD está segregada da realidade avaliativa da UFG, já que uma das características da modalidade é o desenvolvimento de atividades avaliativas por aprendizes e profissionais da educação em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017a).

O Quadro 15 a seguir descreve a trajetória e as características dos instrumentos de autoavaliação da UFG.

Quadro 15 – Trajetória dos instrumentos de autoavaliação da UFG

	Instrumentos que analisam elementos da modalidade EaD	Instrumentos que analisam elementos da modalidade presencial	Características dos instrumentos
2009-2015 (5º ao 7º ciclo avaliativo)	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação na modalidade à distância (exclusivo para alunos EaD). - Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> na modalidade à distância (exclusivo para alunos EaD). 	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro de Entrevista do grupo de enfoque Docentes e Técnicos-Administrativos (não engloba elementos de EaD). - Roteiro de Entrevista do grupo de enfoque Discente (não engloba elementos de EaD). - Roteiro da Entrevista do grupo de enfoque da avaliação externa (não engloba elementos de EaD). - Questionário a ser respondido pelas Unidades/Campi/Núcleos (não engloba elementos de EaD). - Questionário a ser respondido pelos estudantes do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) (não engloba elementos de EaD). - Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação (não engloba elementos de EaD). - Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação (não engloba elementos de EaD). - Instrumento on-line para avaliação dos docentes pelos estudantes (não engloba elementos de EaD). 	<ul style="list-style-type: none"> - Os instrumentos da modalidade a distância são separados dos instrumentos da modalidade presencial. - Questionário a ser respondido pelos estudantes de Graduação na modalidade a distância e Questionário a ser respondido pelos estudantes de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> na modalidade à distância respeitam as especificidades da EaD, considerando estrutura de ensino; ambiente virtual de aprendizagem (AVA); processos de interação entre docentes e estudantes; ferramentas de comunicação e interação; avaliação presencial da EaD; tutores; infraestrutura de biblioteca, laboratórios e polo; material didático e equipamentos. - Os instrumentos da modalidade presencial não abordam nenhum aspecto da modalidade a distância.
2016 (8º ciclo avaliativo)	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumento de Autoavaliação do Estudante (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial). - Instrumento de Autoavaliação do Estudante, em Libras (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial). - Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial). - Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, em Libras (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumento de Autoavaliação Institucional 1 (estudantes, professores e técnico-administrativos) (não engloba elementos de EaD) - Instrumento de Autoavaliação Institucional, em Libras (não engloba elementos de EaD) - Instrumento de Autoavaliação do Estudante (questionário mistura elementos de EaD com presencial) - Instrumento de Autoavaliação do Estudante, em Libras (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, em Libras (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Avaliação da Turma pelo Docente (não engloba elementos de EaD) - Instrumento de avaliação da Turma pelo Docente, em Libras (não engloba elementos de EaD) 	<ul style="list-style-type: none"> - Os instrumentos da modalidade a distância e da modalidade presencial estão inclusos no mesmo questionário: não há separação entre as perguntas. - Forte redução na dimensão dos questionários de ambas as modalidades - perguntas mais curtas e em número menor. - As questões que englobam especificidades da modalidade a distância dividem espaço com as da modalidade presencial, com alternativas que igualam aulas e atividades de EaD, por exemplo, como se ambas possuíssem as mesmas características.

Quadro 15 – Trajetória dos Instrumentos de Autoavaliação da UFG (continuação)

	Instrumentos que analisam elementos da modalidade EaD	Instrumentos que analisam elementos da modalidade presencial	Características dos instrumentos
2017 (8º ciclo avaliativo)	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumento de Autoavaliação do Estudante (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Autoavaliação do Estudante, em Libras (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, em Libras (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumento de Autoavaliação Institucional 1 (estudantes, professores e técnico-administrativos) (não engloba elementos de EaD) - Instrumento de Autoavaliação Institucional 2 (professores e técnico-administrativos) (não engloba elementos de EaD) - Instrumento de Autoavaliação do Estudante (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Autoavaliação do Estudante, em Libras (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, considerando disciplinas de orientação (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Avaliação do Docente pelos Estudantes, em Libras (questionário mistura elementos de EaD com elementos de presencial) - Instrumento de Avaliação da Turma pelo Docente (não engloba elementos de EaD) - Instrumento de avaliação da Turma pelo Docente, em Libras (não engloba elementos de EaD) 	<ul style="list-style-type: none"> - O Instrumento de Autoavaliação Institucional 2 é voltado apenas para professores e técnico-administrativos, relativo à gestão e as condições de trabalho, foi aplicado a partir de 2017. - Os instrumentos que analisam a modalidade presencial não tiveram mudança de 2016 para 2017, com exceção da inserção do Instrumento de Autoavaliação Institucional 2. - Em relação aos instrumentos que englobam elementos de EaD, estes permaneceram os mesmos de 2016. Não houve alteração dos aspectos da modalidade a distância em relação a 2016.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Site da Cavi (UFG, 2017c).

A conclusão possível após a análise dos dados do Quadro 14 é que houve um retrocesso na trajetória da autoavaliação voltada para a educação a distância no âmbito da UFG. Os questionários aplicados entre 2009 e 2015 respeitavam as especificidades da EaD, enquanto os instrumentos utilizados a partir de 2016 já não mais possibilitam essa função. Como compreender quais as necessidades da modalidade se estas não são tratadas em específico? Em que momento da interpretação dos dados levantados pelos questionários a modalidade presencial será segregada da modalidade a distância? Ambas serão consideradas no momento da tomada de decisões?

De acordo com Peters (2004), as especificidades da EaD devem sempre ser levadas em consideração. A partir de 2015, é possível perceber que isso não aconteceu mais nos instrumentos de autoavaliação da UFG. Com a junção entre elementos presenciais e a distância em questionários unificados, as possibilidades de reversão dos dados sobre EaD, resultantes da

autoavaliação em objetos de análise e tomada de decisão, possibilitando maior entendimento sobre os funcionamentos e processos da modalidade, segundo o Quadro 15, tornam-se uma perspectiva cada vez mais distante. Assim, as iniciativas para aprimoramento da EaD dentro da UFG, como consequência dos trabalhos da Cavi, também são de difícil desenvolvimento.

Nos diálogos com os entrevistados, ficou clara uma forte defesa da junção dos questionários. A finalidade desta ação seria tornar esse instrumento mais acessível aos estudantes da modalidade a distância, ao mesmo tempo em que traria a eles sentimentos de pertencimento, pois o entendimento é de que esses alunos não se sentem inclusos no cotidiano da instituição.

Isso foi até em questão de buscar maior adesão, porque a EaD a gente percebe uma baixa participação dos estudantes respondendo, e o questionário era muito extenso [...]. Essa professora [apontada como responsável pela EaD na Cavi] olhando para o questionário até que avalia o docente, ela falou que o ideal era aplicar o mesmo questionário, por que ficar tratando da EaD de uma forma muito diferenciada não estava sendo saudável, eles estavam se sentindo excluídos, então, se a gente aplicasse o mesmo questionário, tipo, você, estudante da UFG, avalia a UFG, ele ia se sentir mais incluído. Por que aí o questionário dele era diferente, só perguntava coisas sobre EaD, era como se ele só fizesse parte daquele núcleo de EaD, e a ideia foi, olha, você é aluno da UFG, o que você acha da pesquisa, como está a inovação, e os espaços de convivência, como está o restaurante universitário? Uai, mas ele não é EaD? É, mas a EaD tem uma parte presencial, ele usa a biblioteca, ele sabe responder sobre a infraestrutura de TI [...]. Então, na hora que a gente pega o mesmo instrumento avaliativo, fala esse aqui é o instrumento para os estudantes, e a gente colocou presencial e EaD, é pra fazer essa inclusão. Mas tem coisa que não se aplica no questionário, não se aplica! O aluno podia marcar lá, podia pontuar e podia marcar que não se aplica, mas nós achamos melhor o estudante colocar que não se aplica do que fazer um questionário próprio e o aluno não se sentir estudante da UFG. Então a ideia foi inclusão, tratar o estudante de EaD como se fosse presencial. (Docente/Cavi 1, 2017).

A gente percebe que os estudantes não se sentem parte. E esse sentimento de não se sentir parte, porque ele realmente está distante, porque não existe rotina, porque aquela coisa [...]. Então não existe sentimento de identificação e pertencimento [...]. Ela não tem diferença, o questionário é o mesmo. (TA/Cavi 2, 2017).

Quando a gente pensa no questionário, dado as devidas diferenças, aí, é só questão de ambientalizar as formas diferentes de ensino. Eu não vejo muito problema não, porque eu acredito que os dois, as provas também, né?! A questão da dificuldade ou não, quer dizer, o questionário... Eu não vejo o porquê de precisar de dois não. Acho que o melhor é trabalhar com um mesmo, até porque eu acho que o ensino a distância tem que estar mais inserido na nossa vida aqui, né? E a gente vê o ensino a distância, pensando em termos de gestão, como um ensino um pouco distante da universidade, e eu acho que tinha que estar mais próximo. (Gestor 1, 2017).

Então, eu estou entendendo que do nosso da EaD foi um questionário adaptado do original. Assim, com poucas mudanças, pelo tempo, entendeu? Porque eu pensei: “Olha, tudo que está aqui a gente faz também. A gente passa pelo mesmo processo também”. E aí ficou uma coisa assim, corrida, porque eu adentrei e ele já estava em processo, e quando eu olhei as perguntas eu não achei tão distante. Era melhor adaptar aquele do que não ter nenhum. (Docente/Cavi 4, 2017).

Em contrapartida, uma minoria de entrevistados entende que apenas um questionário para ambas as modalidades – apesar dos benefícios mencionados, principalmente os que envolvem a inclusão, e também a extensão dos questionários – não é suficiente para levantar as

necessárias questões da EaD dentro da UFG, compreender sua trajetória e buscar seu desenvolvimento. Estes entendem que as particularidades da modalidade devem ser refletidas no momento em que a autoavaliação é realizada:

É provavelmente é por causa da maneira diferente de executar o curso de EaD, tem que fazer perguntas... Provavelmente têm perguntas que são equivalentes, né?, equivalentes, supondo, mas eu imagino que de EaD devem ter perguntas específicas [...]. (Gestor/Ex-Cavi 3, 2017).

Em termos de como que é a avaliação, não só com os cursos a distância, eu não acredito que um único instrumento dê conta de tudo, até porque, durante o processo de qualquer curso, aparecem vários elementos importantes que muitas vezes podem não estar presente em um elemento específico. (Docente/Ex-Ciar 1, 2017).

Percebe-se, então, que, apesar de existirem opiniões em contrário, a maioria dos entrevistados concorda que o questionário único, abrangendo as modalidades presencial e a distância, é algo positivo. Ressalta-se, nesse ponto, o conhecimento limitado sobre a modalidade e a necessidade de que suas especificidades sejam respeitadas.

Sobrinho (2008b) defende que as práticas de questionamentos e diálogos típicas da avaliação institucional participativa não podem ser deixadas de lado em função da objetividade. É esse caráter coletivo, conforme afirma, que torna as IES espaços que impulsionam reflexões e debates. A redução do alcance da avaliação, como foi possível constatar na diminuição dos questionários de autoavaliação da UFG, acaba por apagar questões irrespondidas e transformar a redução dos dados em meros índices de comparação (SOBRINHO, 2008b). Sobre isso, o autor afirma que:

A avaliação não se completa em índices e escalas comparativos. Ela se torna plenamente significativa quando interroga a respeito dos significados e valores, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação dos problemas, investe em programas e projeta futuros a serem construídos. (SOBRINHO, 2008b, p. 824).

Assim, o entendimento do autor no contexto da autoavaliação institucional da educação a distância na UFG mostra que os instrumentos utilizados não são suficientes para, de fato, trazerem dados de análise que possibilitem a reflexão sobre as trajetórias da EaD na instituição, já que não contemplam os diferenciais que caracterizam a modalidade.

Voltando mais uma vez ao Quadro 13, que trata das características para a autoavaliação institucional da EaD, percebemos que a diferenciação entre modalidade presencial e a distância, respeitando as especificidades de cada uma, não está sendo colocada em prática. Assim, o que se pode ver é uma trajetória que mistura cada vez mais as duas, deixando de lado suas

particularidades. O polo de EaD tampouco foi considerado no âmbito dos questionários, sendo que os aspectos referentes às instalações físicas, com a organização didático pedagógica, corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes, elementos essenciais para a autoavaliação institucional da EaD segundo os próprios Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007b).

Portanto, a conclusão que se chega, ao considerar a trajetória dos instrumentos de autoavaliação da UFG para a EaD, é que, nos últimos anos, ela se distanciou dos preceitos que regem a modalidade. Em busca de “facilitar” a adesão dos estudantes, elementos importantes para a verdadeira reflexão sobre as necessidades da modalidade a distância foram suprimidos, assim como possíveis iniciativas para seu desenvolvimento, que seriam resultantes de questionários mais direcionados.

4.4 Relatórios da Cavi: o lugar da EaD na Universidade Federal de Goiás

Resgatando a proposta da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior –CEA – descrita na seção 3.2.1, que forneceu as bases para a Lei do Sinaes, entende-se que a autoavaliação é matéria fundamental na avaliação institucional. Para que seja formativa, ela deve visar à promoção de transformações, com um processo que leva em conta a universidade como um todo, busque primordialmente ser constituída e atender a interesses coletivos (INEP, 2003).

Recorda-se que a educação a distância, no que lhe concerne, utiliza-se de meios de tecnologias de informação e comunicação, com “acompanhamento e avaliação compatíveis”, de acordo com as diretrizes propostas (BRASIL, 2017a). Entende-se que, para uma avaliação formativa, essa compatibilidade deve condizer com as características da EaD destacadas por Sá (1998), que englobam além da separação física entre docentes e discentes, o material didático direcionado para a modalidade e a organização de apoio, em que se destaca o polo de ensino a distância. Ademais, consideram-se também os processos de gestão pedagógica e de pessoas discutidos por Moran (2006), fundamentais para a compreensão das dinâmicas da modalidade a distância.

Sobre a autoavaliação, Sobrinho (2003a) afirma que os dados importantes levantados juntamente aos participantes do processo devem ser reunidos em forma de relatório, discutidos e aprovados pela comunidade, tornando-se documentos oficiais. Estes relatórios devem tratar do desenvolvimento da avaliação institucional em sua vertente interna, incluindo também a organização de dados e interpretações valorativas. A UFG, por sua vez, ainda não tem estendido

o processo de diálogo sobre os resultados com a comunidade (em forma de evento, reuniões ou exposições), apenas disponibiliza os documentos finais no site da Cavi. As reuniões de elaboração dos relatórios, segundo Docente/Cavi 1, são voltadas apenas para a própria Comissão, com a aprovação final não formal do reitor da universidade, já que, pela Lei do Sinaes (BRASIL, 2004a), a Cavi possui autonomia dentro da IES. Depois de revisados, os relatórios são divulgados on-line, no site, e em versão impressa.

Barriga (2003, p. 88) entende da seguinte forma a função do relatório no processo de autoavaliação:

Em uma dimensão muito mais importante se requer que o relatório de autoavaliação possa dar informação do funcionamento – isto é, do processo – que opera em diversos segmentos da instituição, tais como: a gestão, a clareza das metas gerais e as metas acadêmicas concretas, o grau de pertinência do plano de estudos de uma profissão, das exigências do mercado, da atualização do conhecimento, as dinâmicas de funcionamento de um plano de estudos, seus conteúdos, seus docentes, seus estudantes, a pertinência do material biblio-hemerográfico que se oferece na instituição, assim como outros serviços de informação, laboratório, etc. Não só descrever a instituição, mas também oferecer uma interpretação de seus principais acertos, bem como dos problemas e desafios que deve enfrentar no curto e médio prazo.

Assim, neste estudo, utilizamos os relatórios de autoavaliação institucional da UFG em busca da compreensão do papel da educação a distância na esfera educacional. Ao analisar o site da Cavi (UFG, 2017c), na busca de relatórios resultantes da Autoavaliação Institucional, foi possível encontrar sete relatórios referentes aos ciclos, já descritos anteriormente, que se iniciaram no ano de 2001. As informações levantadas pela Cavi antes da Lei do Sinaes estão reunidas no ciclo de 2001 a 2005. O posterior é trienal: 2006-2008. A partir de então, passa a ser bianual: 2009-2010; 2011-2012; 2013-2014. De 2015 em diante, então, volta a ser trienal: 2015-2017. A seguir, apresentamos a estrutura dos relatórios publicados pela UFG para, posteriormente, realizarmos a análise do lugar da EaD nesse contexto.

No site da Cavi, o Relatório de Autoavaliação da Universidade Federal de Goiás (2001/2005) é dividido em quatro partes: 1. Objetivo; 2. Metodologia; 3. Resultados e 4. Possibilidades de Futuras Ações (UFG, 2005). Neste documento já é possível identificar o modelo que seria usado pela Cavi para os relatórios posteriores, mesmo após a implementação do Sinaes. Apesar de publicado na vigência do Exame Nacional de Cursos, percebe-se que a filosofia por trás do modelo avaliativo tinha como base os princípios de avaliação majoritariamente formativa trazidos pelo Paiub.

Apesar de a UFG ofertar cursos de extensão a distância desde o ano 2000 e possuir o órgão responsável pela modalidade, a UFG Virtual²³, não existe menção sobre nenhum aspecto relacionado à educação a distância nesse Relatório de Autoavaliação da Universidade Federal de Goiás (2001/2005). Desde 2004, havia a oferta do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, aprovado por meio do Edital de nº 01/2004, da Chamada Pública do MEC/Seed, referente ao Pró-Licenciatura (Fases I e II). Mesmo estando a coordenação sob a responsabilidade da UnB, tratava-se de um curso da UFG. Assim, a ausência de análises sobre a modalidade traz a reflexão sobre o lugar incerto da EaD na autoavaliação desse período na UFG.

A partir de então, com o advento da Universidade Aberta do Brasil, são analisados os relatórios a partir do ciclo de 2006, com ênfase na educação a distância. Destaca-se, também, ao nos voltarmos para os relatórios, a inserção do projeto de avaliação da UFG em um projeto maior intitulado Programa de Gestão Estratégica (PGE), institucionalizado pela Resolução Consuni nº 10/2006, cuja finalidade é articular planejamento, avaliação e informações institucionais.

Após a análise dos instrumentos na seção anterior, foram investigados nos relatórios os diagnósticos resultantes dos dados fornecidos pelos membros da comunidade acadêmica que preencheram os questionários, e também esquadrihadas as mudanças ou investimentos da universidade com foco no desenvolvimento da educação a distância.

Para Lehfeld et al. (2010), a autoavaliação institucional pode ser um caminho, direcionado pela missão e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da própria IES. Sendo a universidade uma instituição complexa e plural, a realidade de cada um de seus membros deve ser considerada, levando a autoavaliação a considerar, também, o elemento humano, muito mais do que uma simples compilação de dados e números.

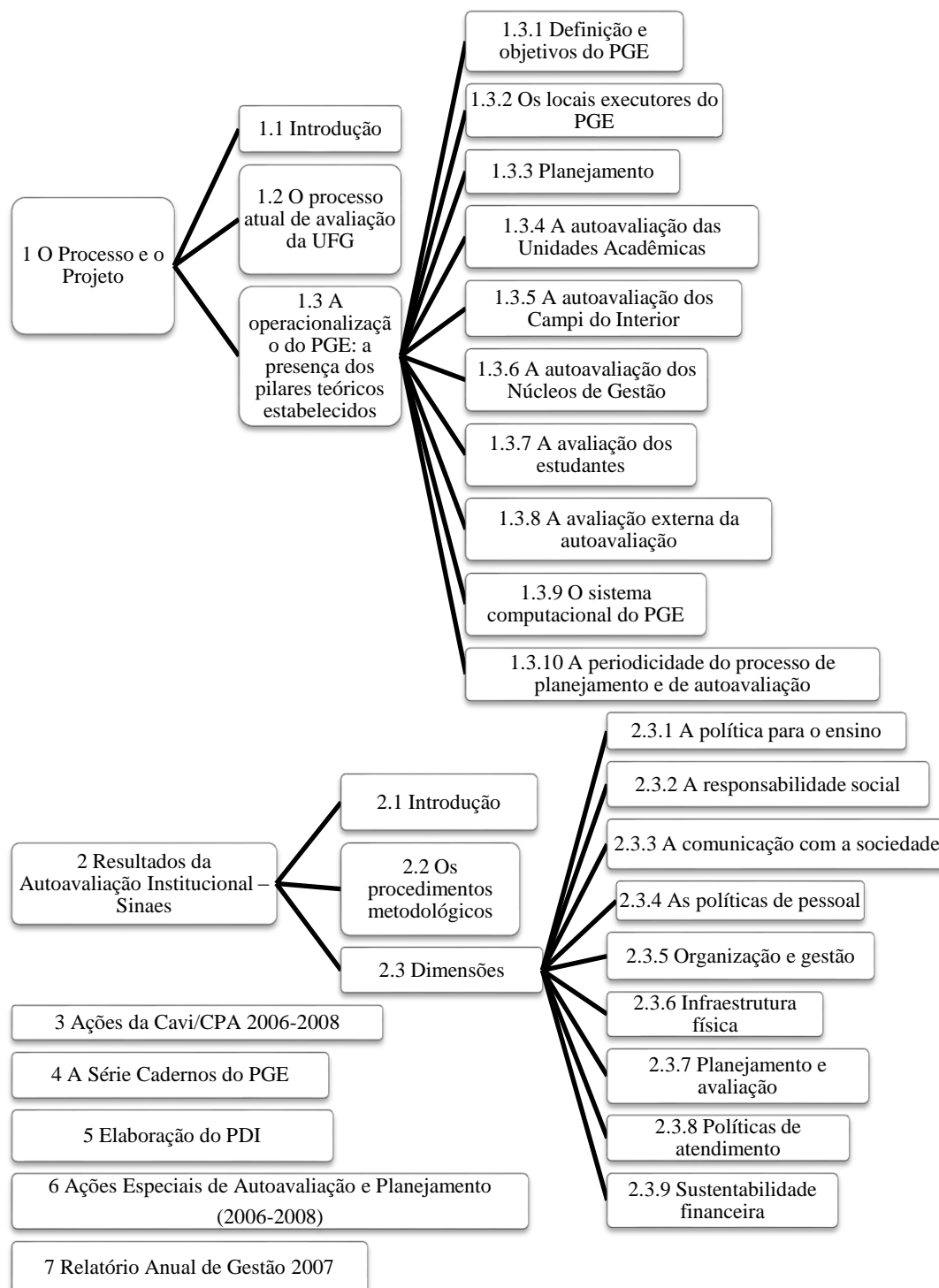
Assim, deve-se levar em consideração, na análise dos relatórios, as características para a autoavaliação institucional da EaD, conforme apresentado no Quadro 13, que destaca a necessidade de diferenciação entre modalidade presencial e a distância ao explorar as ferramentas e dados existentes. Todo o processo deve sempre reconhecer e respeitar as especificidades da EaD (PETERS, 2004; LIMA, 2014b; MILL, 2012). Ademais, a autoavaliação deve incluir análises sobre o polo de EaD no âmbito de um processo de autoavaliação que englobe aspectos de organização didático pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; e instalações físicas, segundo as seções

²³ Instância que esteve ativa até 2007, sendo substituída posteriormente pelo Ciar.

apresentadas pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007b). Ainda, deve haver a reversão dos dados sobre EaD resultantes da autoavaliação em objetos de análise e tomada de decisão, possibilitando maior entendimento sobre os funcionamentos e processos da modalidade.

Com essas características em vista, iniciamos a descrição e a reflexão sobre os relatórios de autoavaliação institucional da UFG a partir do Sinaes, em 2006. O Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2006-2008 é dividido em sete partes, além de apresentação, anexos, apêndices e bibliografia consultada (UFG, 2008a). A seguir, apresentamos o Organograma 1, que explicita melhor a estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2006-2008. Como é possível perceber, nenhuma seção trata diretamente da educação a distância.

Organograma 1 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2006 – 2008



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2006-2008 (UFG, 2008a).

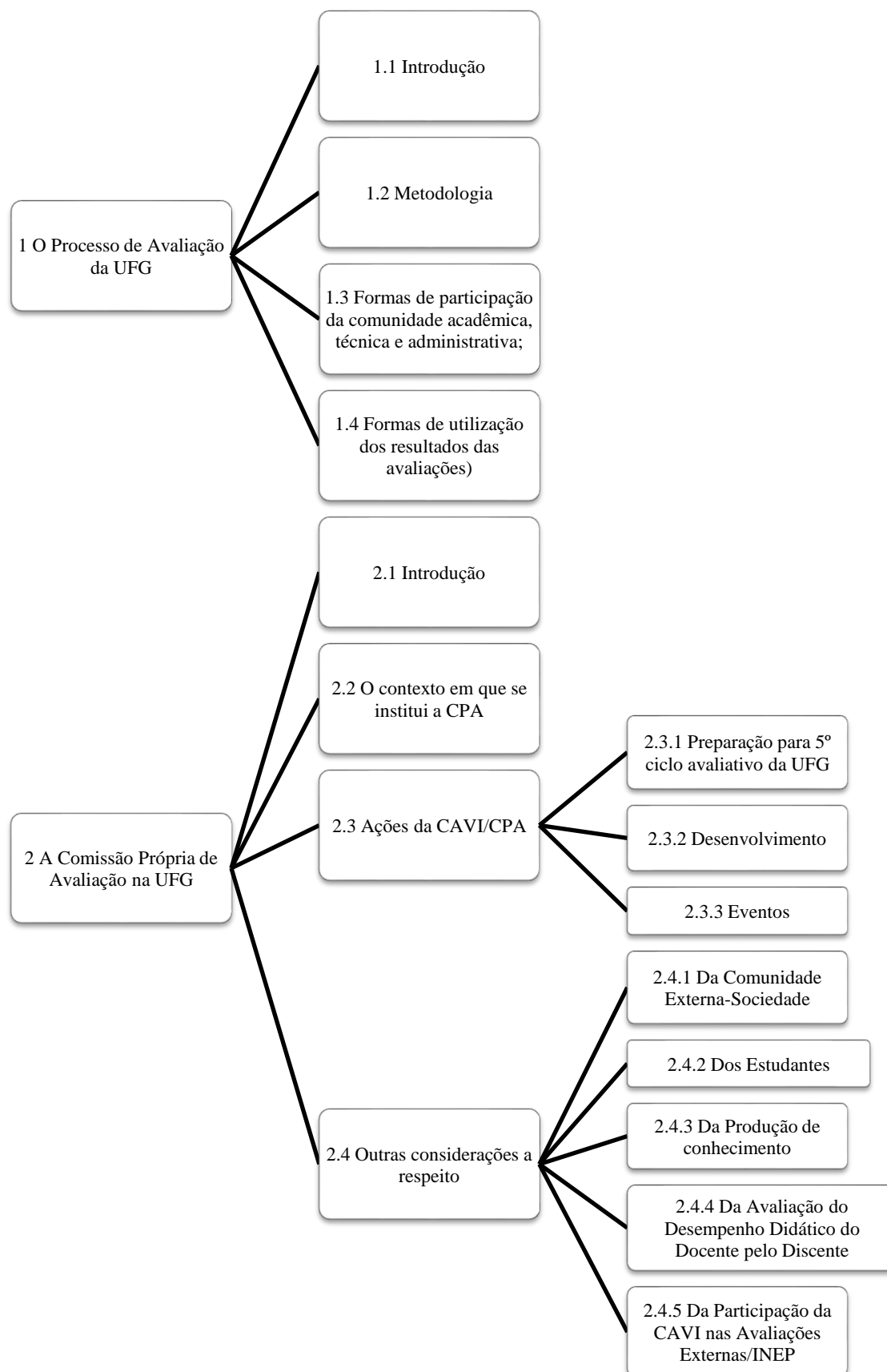
O documento menciona como instrumento para os cursos de graduação EaD o Questionário a ser respondido pelos estudantes de graduação na modalidade à distância. Na seção 7 – Relatório Anual de Gestão 2007, é mencionada a modalidade na descrição da adesão da universidade ao Consórcio Setentrional, com permissão para oferta do curso de Ciências

Biológicas a partir de 2006, com 900 vagas, e em 2007 com o Edital do MEC/UAB. O relatório descreve dezenove ações internas que foram iniciadas em 2006 (UFG, 2008a). Destas, apenas uma está ligada aos cursos a distância. A mesma seção aponta como ação em 2007, como continuidade do ano anterior, a criação na UFG de um setor responsável pelas iniciativas ligadas à educação a distância (UFG, 2008a). As outras dezoito, apesar de se relacionarem com as melhorias para a UFG em seu aspecto geral, têm como prevalência ações referentes à educação presencial, como, por exemplo: “d) ampliar o programa de manutenção e reformas das instalações físicas da Universidade; e) construir instalações físicas para abrigar novas turmas e novos laboratórios; e l) dar continuidade às obras de expansão nos *campi* de Catalão e Jataí” (UFG, 2008a, p. 54-55).

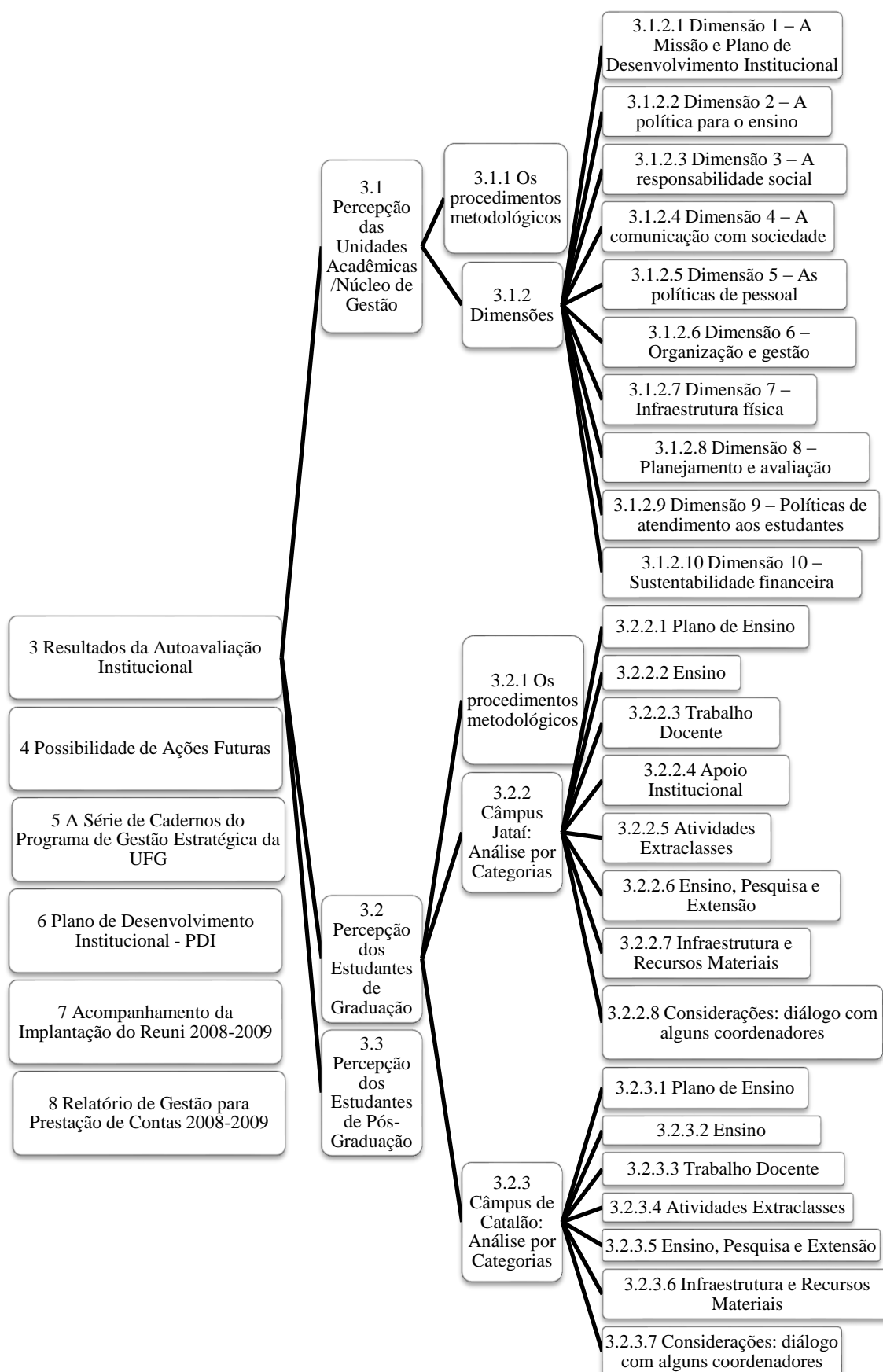
No Relatório 2006-2008 (UFG, 2008a), a publicação é marcada por características que estão ausentes para uma análise mais complexa da autoavaliação institucional da EaD, como respeito às especificidades da EaD; diferenciação entre modalidade presencial e a distância, ao explorar as ferramentas e dados existentes; processo de autoavaliação que englobe os aspectos de organização didático pedagógica, corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; e instalações físicas, além da reflexão sobre as informações da EaD derivadas da autoavaliação em peças de estudo e tomada de decisão, permitindo maior compreensão sobre os funcionamentos e processos da modalidade.

Segue-se, então, no Organograma 2, a estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2009-2010, que é dividido em oito seções, além da apresentação, apêndices, anexos e referências.

Organograma 2 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2009-2010



Organograma 2 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2009-2010 (continuação)



O Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2009-2010 discorre que o instrumento utilizado para a graduação a distância é, ainda, o questionário a ser respondido pelos estudantes de graduação na modalidade à distância, que foi utilizado, como sabido, até 2015. O objetivo em manter um questionário próprio, segundo o documento, é devido ao fato de este conter questões ligadas a detalhes didático-pedagógicos, de gestão das unidades acadêmicas e da própria UFG, o que, no presente estudo, considera-se uma opção mais condizente com uma autoavaliação institucional mais qualitativa para a modalidade a distância.

A seção 3 do Relatório 2009-2010, que abrange a Percepção das Unidades Acadêmicas/Núcleos de Gestão, aborda o aspecto da inclusão da EaD no cotidiano da universidade, com seus avanços e recuos:

As tecnologias de informação e comunicação estão sendo gradativamente incorporadas às práticas cotidianas dos cursos presenciais e totalmente utilizadas nos cursos à distância. Alguns cursos encontram-se em estágios mais avançados em termos de procedimentos e experiências com metodologias mais ativas ou interativas, exemplos que merecem ser estimulados e difundidos no seio da instituição para facilitar a quebra de posturas rígidas ou de acomodação, tanto por parte de quem ensina quanto de quem aprende. Outros cursos encontram alguns obstáculos à implementação de novas atitudes, sendo observadas deficiências na capacitação didático-pedagógica dos professores, na capacitação em novas tecnologias e acesso limitado a recursos audiovisuais. (UFG, 2010, p. 38).

Já é possível identificar, então, uma resistência à modalidade por parte dos docentes, que necessitam repensar sua maneira de trabalhar, não adaptando a metodologia da educação presencial para a EaD, mas reaprendendo como atuar da forma adequada com o ambiente virtual de aprendizagem e as tecnologias de informação e comunicação. Também se percebe a resistência do discente, acostumado, muitas vezes, a se organizar em função dos horários de aula e cobranças do professor, por isso sente dificuldade ao encarar a iniciativa e disciplina demandadas pela educação a distância. Nota-se que os integrantes da modalidade a distância possuem, portanto, espaço reduzido no momento da autoavaliação, o que não condiz com uma prática formativa, como defendem Lehfeld et al. (2010).

Mill (2012) destaca que existe grande dificuldade por parte dos discentes em aprender por meio da EaD, e um dos fatores fundamentais para isto é o preconceito, por considerá-la uma modalidade inferior, ou a banalização, ao julgá-la mais fácil que a presencial. De acordo com o autor (2012, p. 287): “Os próprios estudantes da UAB têm divulgado na mídia nacional que é preciso maior esforço do aluno na EaD do que na educação presencial e que isso torna a modalidade séria o bastante para dar credibilidade ao diploma no mercado”.

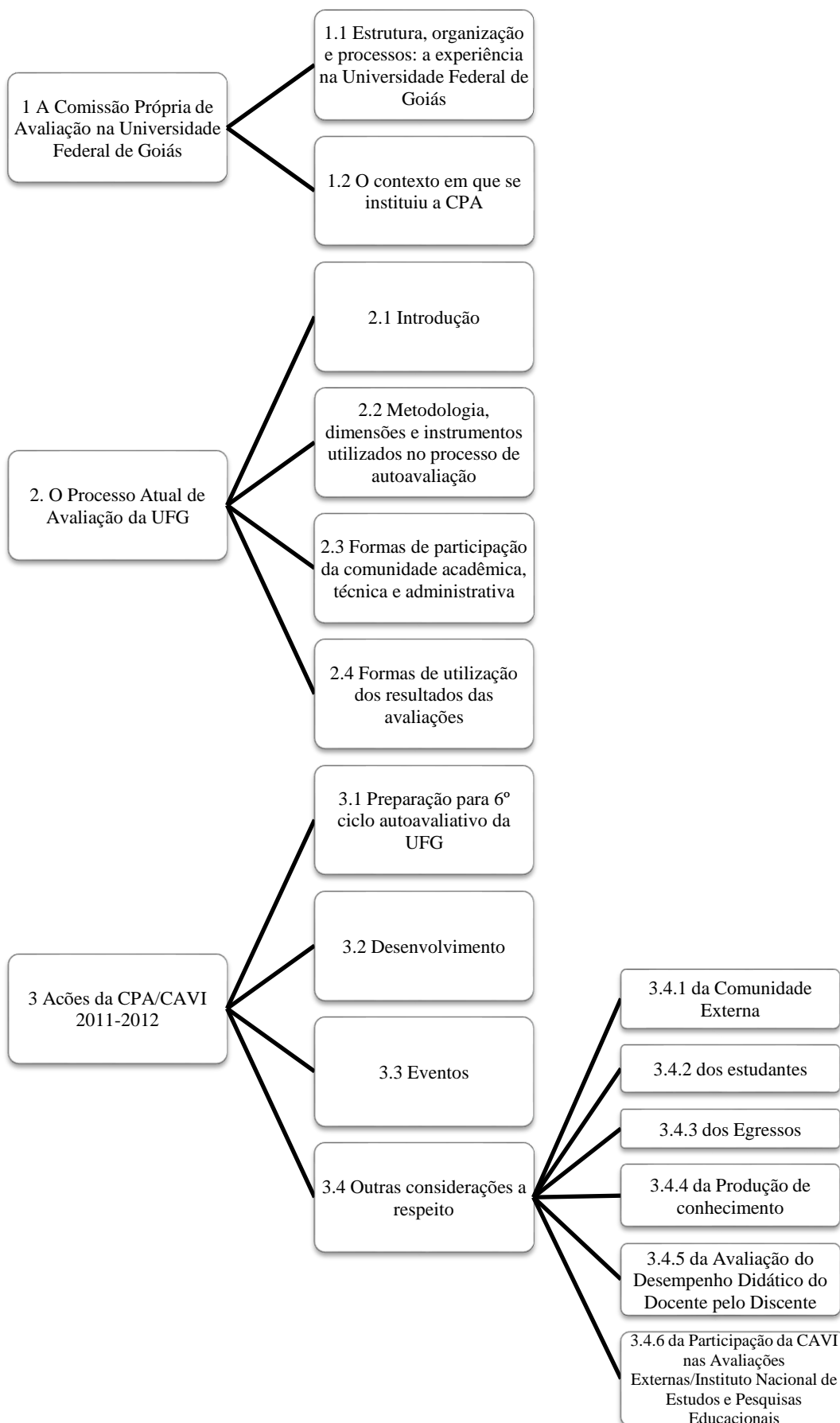
A EaD é mencionada uma última vez neste relatório 2009-2010, na seção 8 – Relatório de Gestão para Prestação de Contas 2008-2009. Nela, destaca-se que o Brasil Universitário, principal programa executado pela UFG, consumiu R\$ 373.601.080,96, valor correspondente a 65,93% do orçamento global. Uma das ações foi a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Universidade Aberta e a Distância. Temos, paralelamente, outras cinco voltadas para outras finalidades: funcionamento de cursos de graduação; expansão dos *campi* de Catalão e Jataí; assistência ao estudante de graduação; ampliação da infraestrutura física de instituições federais de ensino superior; e serviços à comunidade por meio da extensão universitária (UFG, 2010).

No Relatório 2009-2010, então, já se assinala maior presença dos temas de educação a distância, se comparado com o relatório anterior, de acordo com os números apresentados, que também incluem a EaD. Apesar de utilizar um instrumento que condiz com muitas das características para a autoavaliação da EaD, ao pensar a publicação em si, a tentativa de diagnosticar a situação em que se desenvolve o ensino a distância dentro da universidade está presente com a apresentação da resistência dos professores e alunos no corpo do relatório, e ainda a exposição das tentativas de realização de cursos formativos para a modalidade.

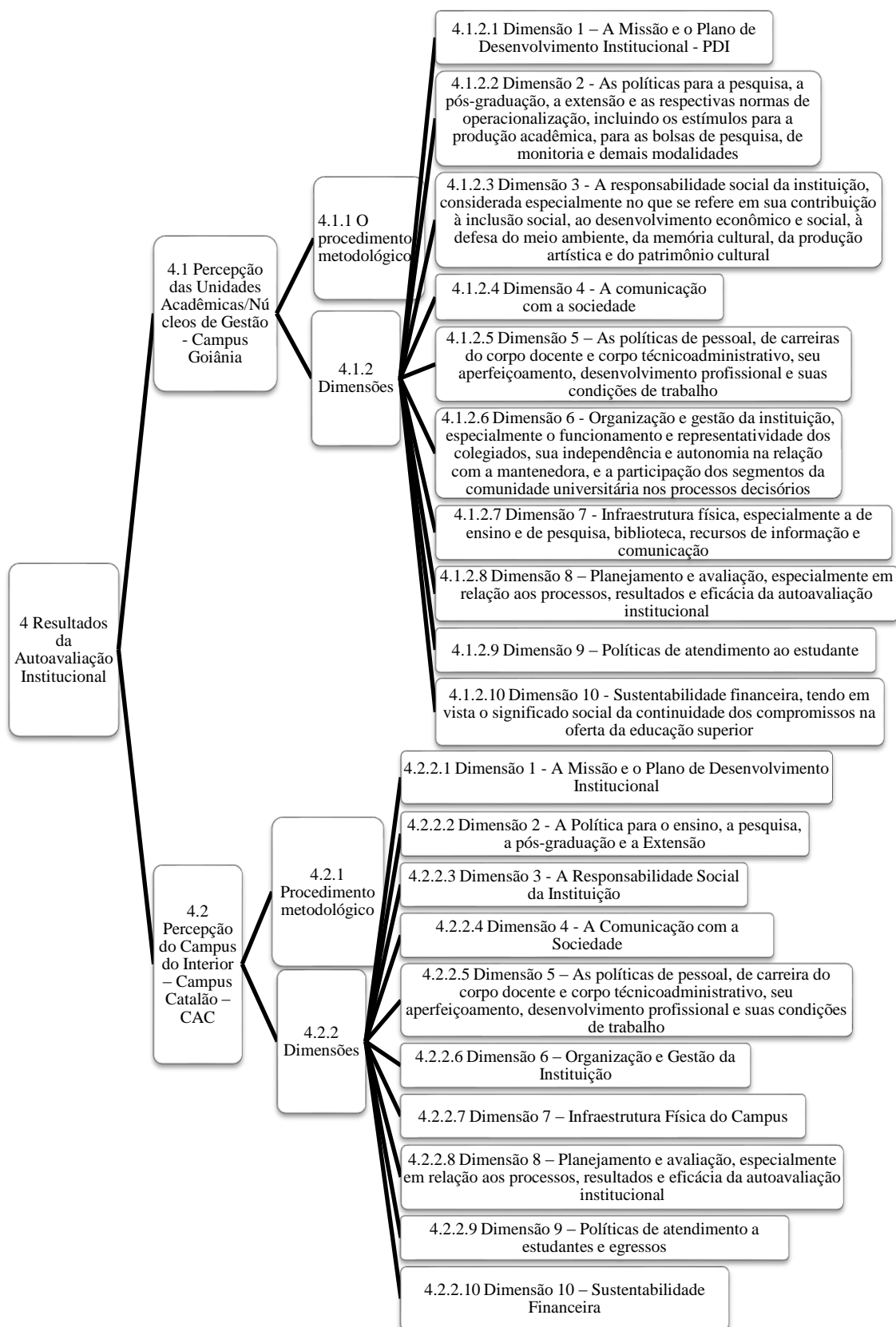
Masetto (2004) mostra que, para que a avaliação institucional seja efetiva, é necessário considerar os dados levantados de forma integrada, com comparação aos dados de diferentes setores. Portanto, considerando-se os números expostos, as iniciativas voltadas para a modalidade presencial ainda são infinitamente mais volumosas, apesar do número relevante de vagas (900) no biênio 2009-2010.

O Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2011-2012, por sua vez, é dividido em nove seções, além da apresentação, apêndices, anexos e referências: A seguir apresentamos, no Organograma 3, a estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2011-2012.

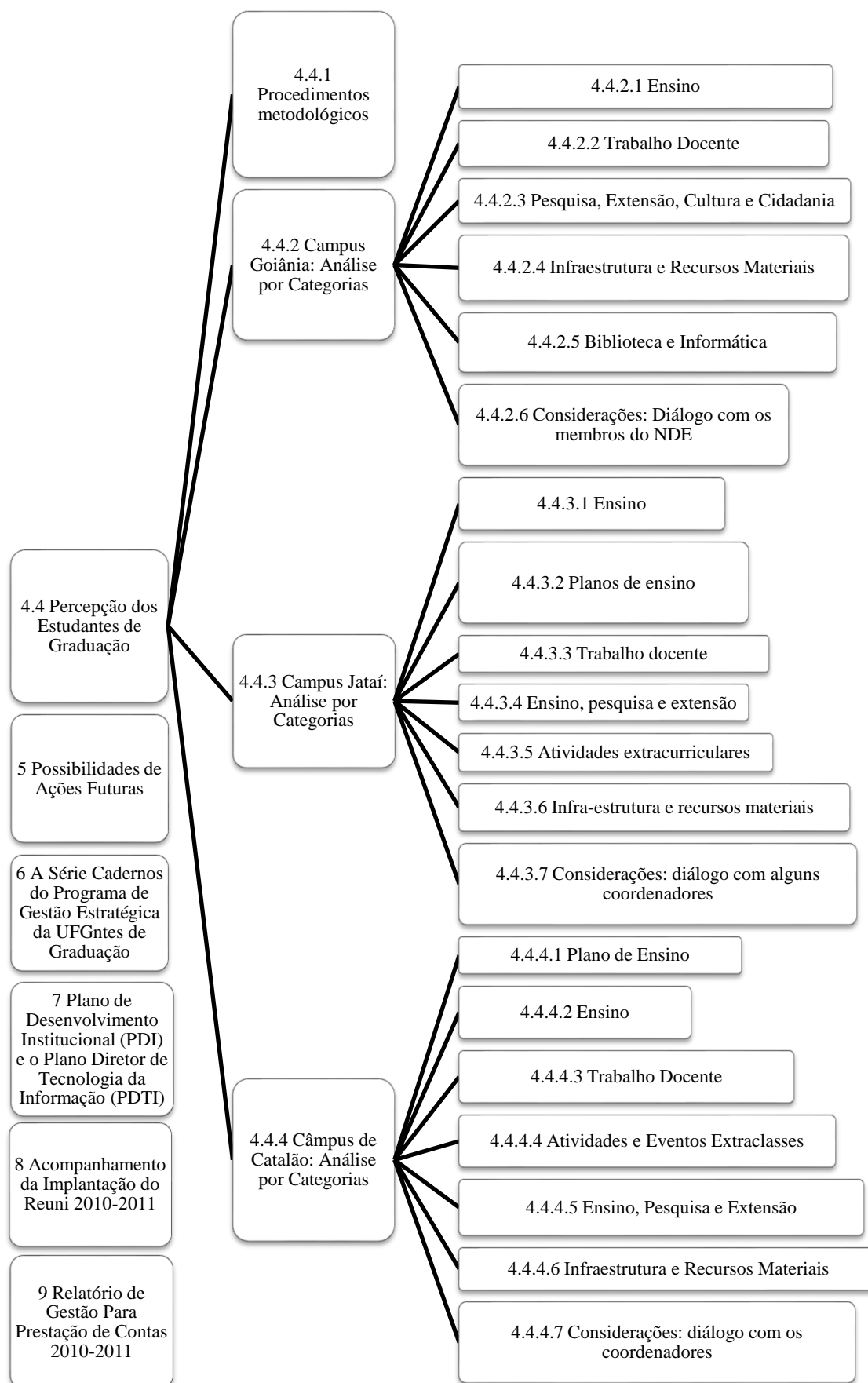
Organograma 3 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2011-2012



Organograma 3 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2011-2012 (continuação)



Organograma 3 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2011-2012 (continuação)



Este Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2011-2012 mantém o instrumento utilizado pelos anteriores, assim como a justificativa de sua utilização. E complementa o texto sobre a incorporação gradativa das TICs e as dificuldades na implementação da educação a distância, com o argumento de estar oferecendo cursos de capacitação, pouco aproveitados pelos docentes, demonstrando a permanência da resistência entre os professores:

A Instituição tem oferecido momentos de capacitação para a docência, especialmente nas semanas de planejamento pedagógico e administrativo a exemplo do curso 'Desafios para Ensinar na Universidade: Metodologias Ativas de Aprendizagem', oferecido em fevereiro de 2012, mas a maior parte dos docentes não percebe a importância da capacitação pedagógica e deixa passar a oportunidade de aperfeiçoar a prática docente. (UFG, 2012, p. 56-57).

No Relatório 2011-2012 também já são descritos cursos de aperfeiçoamento dos servidores docentes e técnico-administrativos ministrados a distância, no âmbito do Plano Anual de Capacitação, com utilização do AVA. Em 2012 foram cinco ações de capacitação EaD, com 277 participantes. Além disso, o documento refere-se à EaD como um programa governamental em forte expansão na universidade, não apenas em cursos de graduação como também de pós-graduação *lato sensu* e extensão. Entretanto, quando se procura iniciativas de cunho estrutural ou investimentos mais sólidos relacionados à modalidade a distância, ou possibilidades de ações futuras, estes não são encontrados no Relatório 2011-2012 (UFG, 2012).

O Quadro 8, apresentado na seção 3.1, que descreve as características da avaliação institucional das IES com base em Afonso (2000), Belloni (1999), Masetto (2004), Oliveira (2002) e Sobrinho (2003b, 2008) destaca que esta se refere à totalidade dos elementos que compõem a instituição, além de buscar gerar uma autoconsciência da universidade, com entendimento de suas características. O que se pôde ver nos relatórios estudados até agora é que a modalidade a distância não é avaliada em todos os seus aspectos, como infraestrutura de polos, que não são mencionados. Voltando a maior parte da atenção para os cursos presenciais, a UFG não pode se compreender de maneira completa, pois deixa em segundo plano a análise dos cursos a distância, que também a compõem.

Na análise das seções descritas no relatório, percebe-se que nenhuma delas é voltada direta ou indiretamente para a educação a distância. Tudo que se refere à EaD está embutido em alguma parte que não é exclusiva da modalidade. Isso vai contra o que defende Lima (2014b), que argumenta que os dados da EaD não devem ser integrados com os da modalidade presencial, para que aquela possa ser compreendida em sua especificidade.

Ao nos voltarmos para a fala dos entrevistados sobre o tema, existe a tentativa de compreender se, após o diagnóstico que identifica as necessidades de mudança dentro da universidade, a educação a distância tem o mesmo peso em processos e investimentos do que a educação presencial.

É, eu entendo que os cursos presenciais acabam absorvendo mais as nossas energias por serem maiores dentro das universidades, e eu acho que nesse caso o ensino a distância fica prejudicado sim nesse processo avaliativo. [...] eu tenho quase certeza que a gente na Universidade vive muito o presencial. (Gestor 1, 2017).

Dá [A presencial] um curso para 50 quase, e aqui você tem um curso para mil e dá certo, e funciona, etc. Então é complicado você achar que as coisas são equivalentes, né, porque não dá pra ter o mesmo peso. [...]. Mesmo quando precisa de crítica, né, então vamos lá, também o professor da EaD [...] para o pró-reitor ele reclama: olha, tenho 500 alunos na EaD e tal coisa não funciona. Alguma coisa assim. Esses 500 na EaD deve ter uma importância proporcional a uma turma de 50 aqui [presencial] se você for pensar. [...] devido ao trabalho e tudo [...]. Porque a EaD tem no máximo o maior trabalho no curso I, quando ela ofertar de novo pela segunda vez o mesmo curso o volume de trabalho diminui. (TA/Cavi 2, 2017).

O problema é que são condições diferentes, não tem jeito. (Gestor/Ex-Cavi 3, 2017).

A EaD em todas as instâncias é tida, assim, como algo extra, ou algo menor. [...]. Eu dar aula na EaD não vai configurar em mais vagas de professor, e eu dar aula no presencial sim, isso entra no cálculo para vaga de professor da instituição, mas EaD não. Com muita luta a gente começou a contar EaD como horas para o Sicad [Sistema de Cadastro de Atividade Docente] [...]. (Docente/Cavi 4, 2017).

Culturalmente não, né?! Não tem [o mesmo peso comparado à educação presencial]. [...] A maioria das pessoas não têm uma vivência de cursos a distância, não entendem a concepção, ainda existem posturas equivocadas na própria condução de uma tutoria, né, de uma coordenação que às vezes até prejudica a qualidade do curso, então não vejo como algo que é equiparado, valorizado e reconhecido tanto quanto os cursos presenciais, nem mesmo assim, dos aspectos dos professores que foram concursados, né, na educação a distância, eles não trabalham exclusivamente para os cursos a distância. Eles trabalham também para os cursos presenciais. E hoje muitas unidades até desconhecem quem pertence/entrou na vaga que foi definida para ser conferida aos cursos a distância. (Docente/Ex-Ciar 1, 2017).

[Se] Tem o mesmo peso, na hora de sentar na mesa das pessoas que defendem, que falam...não existe [...]. (Docente/Ex-Cavi 5).

Assim, a fala dos entrevistados mostra que a EaD, dentro da Universidade Federal de Goiás, não é uma modalidade priorizada. Muitos professores, e até mesmo estudantes, não a levam a sério, considerando que não possui a mesma complexidade da presencial. Isso reforça a fala de Mill (2012) no início desta seção, que afirma existir restrições de docentes e discentes a respeito da EaD. E o reflexo disso pode ser visto nos relatórios, que praticamente não possuem sugestões para melhorias ou investimentos para os cursos a distância. Mesmo os professores concursados para trabalhar com a modalidade EaD, como evidencia a Docente/Cavi 4, acabaram desviados para a docência presencial e não atuam exclusivamente na área para a qual foram designados.

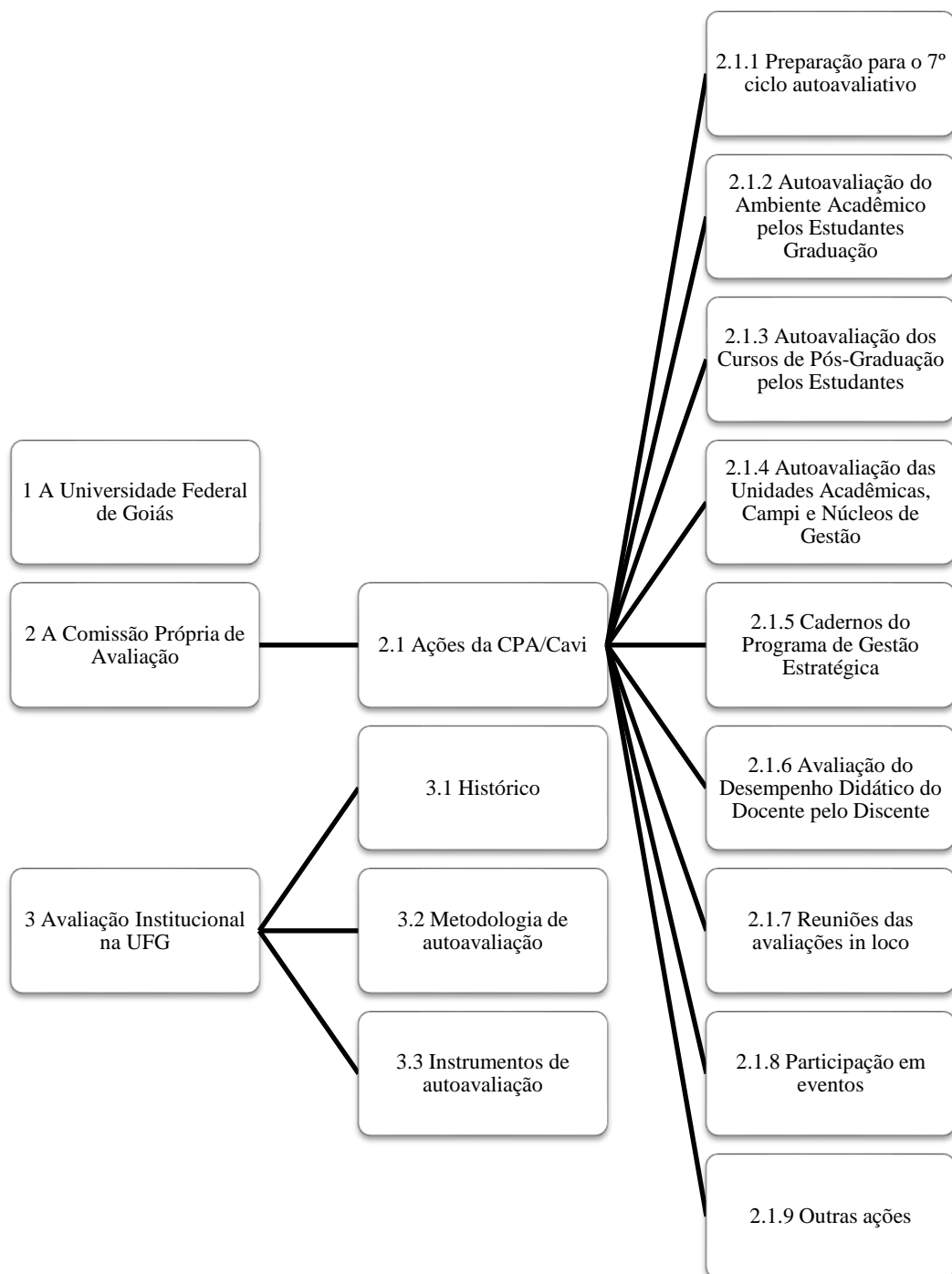
A respeito disso, Mill afirma (2012, p. 287):

Historicamente, as modalidades são tomadas em uma bifurcação equivocada. Antes do caráter complementar ou do aspecto espaço-temporal do ensino-aprendizagem, que distingue as duas modalidades, elas são concebidas com hierarquias — em que, geralmente, a EaD é tomada como uma subcategoria.

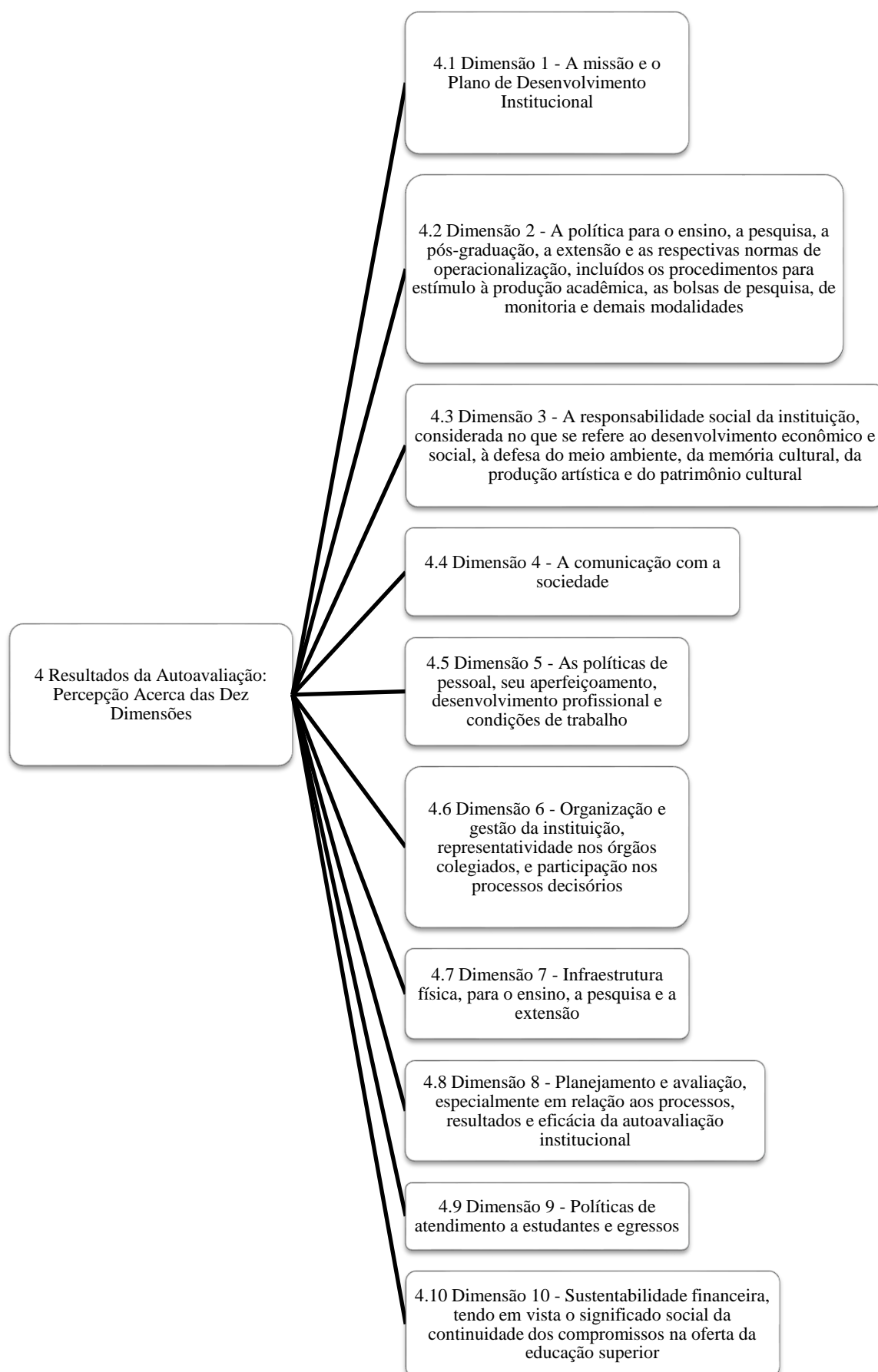
Desse modo, a fala dos entrevistados demonstra o que pode ser percebido na leitura dos Relatórios de Autoavaliação Institucional da UFG analisados anteriormente. Entende-se, inicialmente, que a modalidade presencial está à frente – no sentido de ser ofertada há muito mais tempo – da modalidade a distância no âmbito da instituição e isso não pode ser negado, nem o fato da quantidade de cursos presenciais ser mais volumosa em comparação aos de EaD. O processo de instauração da modalidade a distância, entretanto, remete a 2007, com a criação do Ciar, que já está em seu décimo ano. Ainda assim, percebe-se, nos processos de avaliação institucional, que não existem práticas sistematizadas e muito ainda está por ser feito.

Seguindo com a análise dos relatórios, o Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2013-2014 está dividido em dez seções, além de apresentação, apêndices, anexos e referências (UFG, 2014). Mais uma vez nenhuma seção é voltada em específico para a modalidade a distância. A seguir, apresentamos, no Organograma 4, a estrutura que explicita melhor o Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2013-2014.

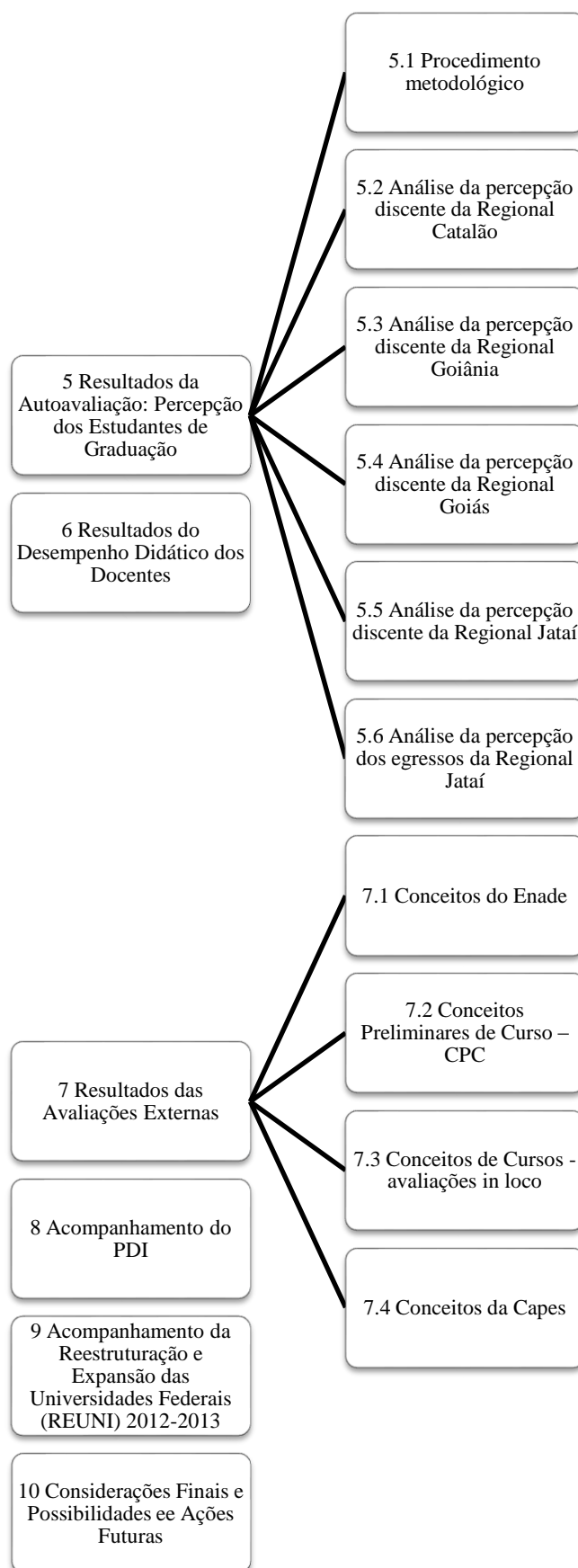
Organograma 4 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2013-2014



Organograma 4 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2013-2014 (continuação)



Organograma 4 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2013-2014 (continuação)

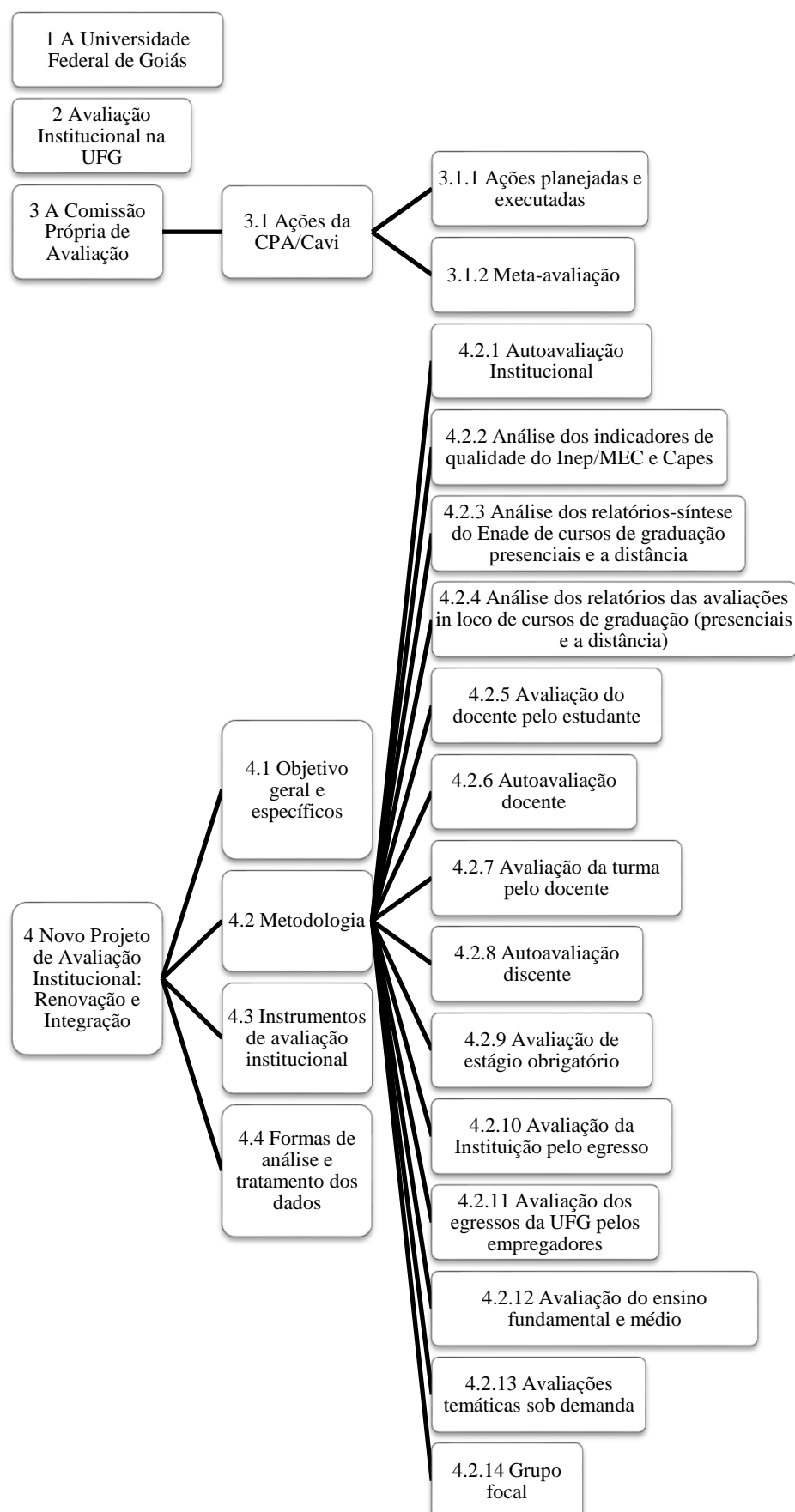


Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2013-2014 (UFG, 2014).

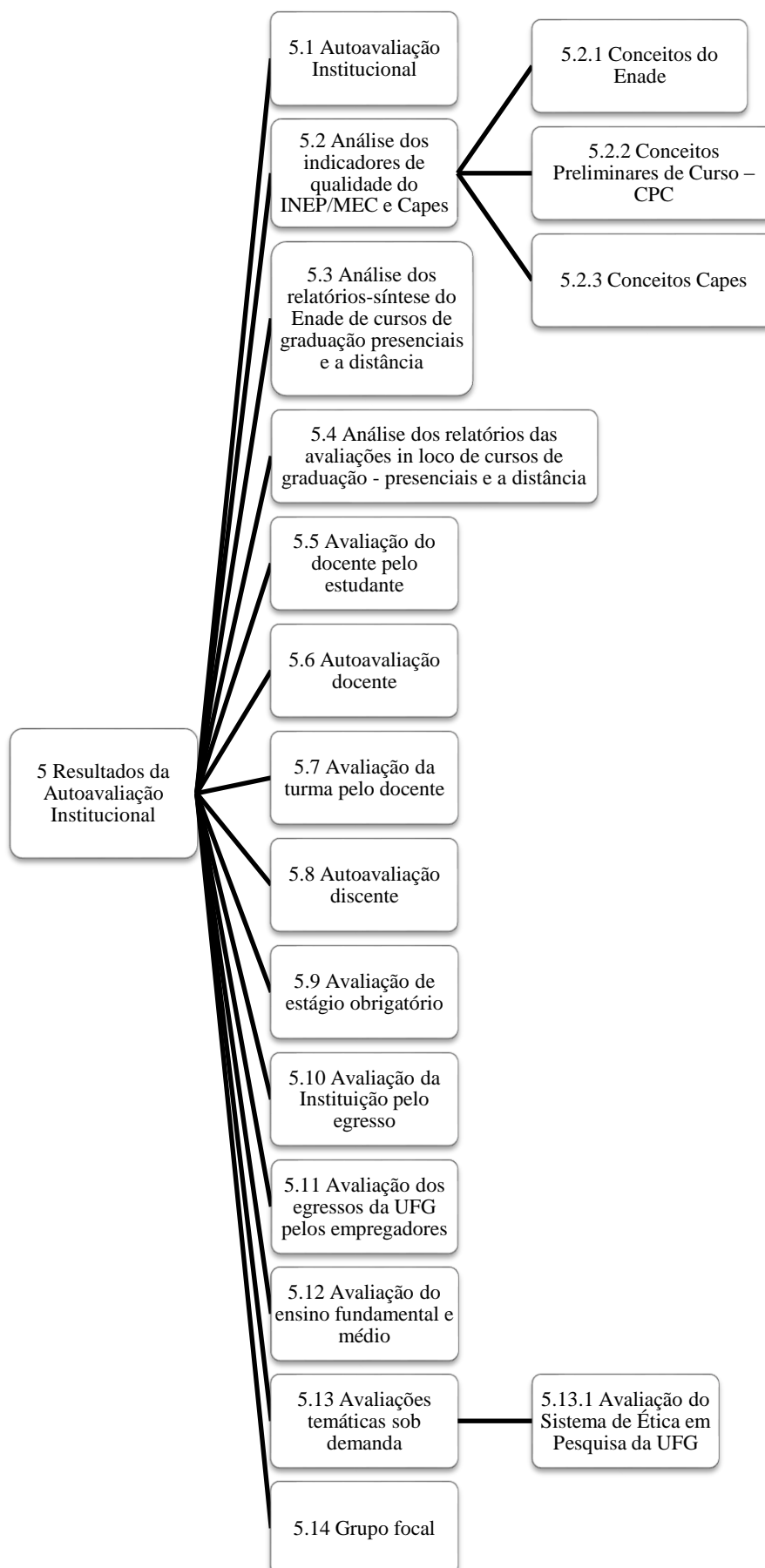
O Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2013-2014 – considerando que ainda aqui permanecem os instrumentos Questionário a ser respondido pelos estudantes de graduação na modalidade à distância e Questionário a ser respondido pelos estudantes de pós-graduação *lato sensu* na modalidade à distância –, reitera as conclusões alcançadas até agora ao evidenciar que, no ano de 2012, a UFG teve 1.162 matrículas no curso de graduação a distância (em contrapartida aos 21.240 presenciais). Entretanto, não incluiu nenhum aspecto da EaD nos resultados da autoavaliação, tampouco nas possibilidades de ações futuras (UFG, 2014).

O relatório parcial do 8º Ciclo de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Goiás (2015-2017) possui duas versões, lançadas em 2016 e atualizada em 2017, das quais será analisada a mais recente. O documento está dividido em oito seções, além de apresentação, apêndices, anexos e referências (UFG, 2017d). A seguir, apresentamos, no Organograma 5, a estrutura que melhor explicita o Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2015-2017.

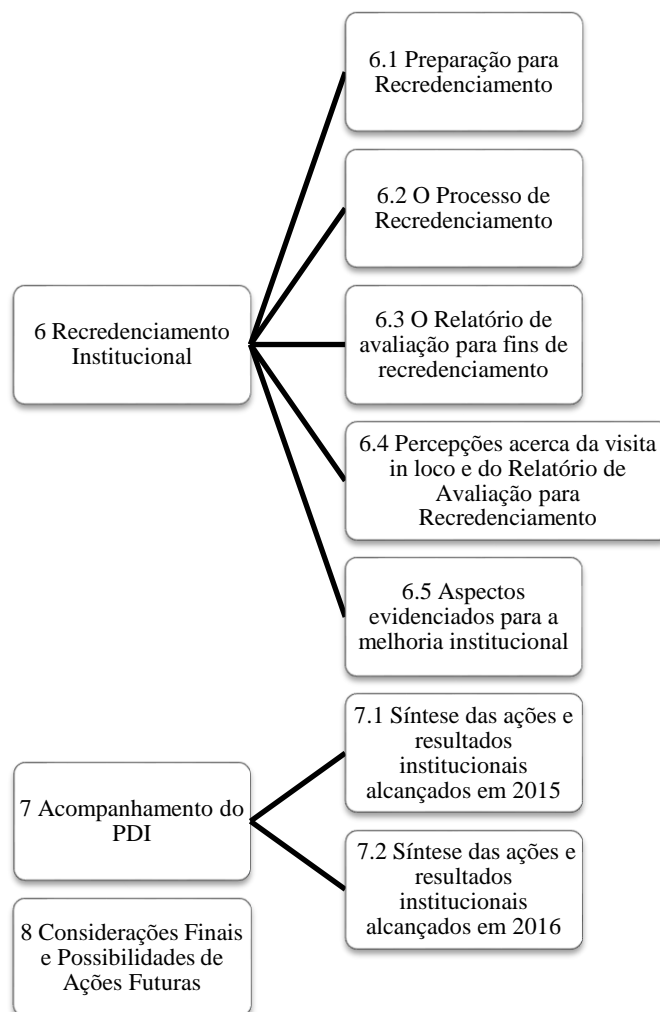
Organograma 5 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2015-2017



Organograma 5 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2015-2017 (continuação)



Organograma 5 – Estrutura do Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2015 – 2017 (continuação)



Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG 2015-2017 (UFG, 2017d).

Destaca-se que, em 2015, a Universidade Federal de Goiás recebeu a comissão *in loco* para o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação presencial e a distância. As matrículas a distância na graduação somaram 915 (UFG, 2017d). De fato, é visível o decréscimo entre o ciclo de 2012 e o de 2015 no número de inscrições. Este fato pode ser decorrente da dependência da UFG de financiamento externo, principalmente quando se considera a redução de editais de novas vagas publicados pela UAB a partir de 2015. Mais uma vez, entende-se que a UFG está sujeita muito mais aos editais de fomento do governo federal do que a iniciativas com orçamento próprio para que os cursos na modalidade a distância ocorram.

Ao longo do relatório, ao descrever as ações da Cavi durante o ciclo, a graduação presencial e a distância são sempre descritas juntas. Esse fato coincide com a modificação do instrumento de autoavaliação, que em 2016 deixou de apresentar as duas modalidades

separadamente para unificá-las em um único questionário que flexibiliza as perguntas, como visto anteriormente (UFG, 2017d).

Lima (2013) discute, em sua pesquisa, que a falta de clareza ao compreender as especificidades da EaD afeta sua qualidade. Dessa forma, mais uma vez, discorreremos sobre o fato de que as especificidades da educação a distância devem ser evidenciadas, pois, apesar de encontrar-se na esfera ampla da educação, é uma modalidade específica e suas características devem ser levadas em conta.

A seção 7.1 do relatório, que descreve a síntese das ações e resultados institucionais alcançados em 2015, destaca a participação mais efetiva na EaD na Regional Catalão, com a criação de novos cursos e ampliação de vagas, atuando “[...] de maneira ativa, do processo de crescimento econômico da região, o que conduz a uma melhoria da renda e da qualidade de vida da população da região Sudeste” (UFG, 2017d). Esse é um dos objetivos da avaliação e da educação como um todo: transformar-se em fonte de desenvolvimento para a comunidade que a cerca e para a sociedade como um todo.

Também teve destaque no relatório o curso de Biologia realizado em Convênio Binacional com Moçambique, como exemplo da consolidação da modalidade dentro da UFG. Foi mencionada, ainda, a parceria do Ciar com a Capes para a oferta de cursos de graduação e especialização no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UFG, 2017d). Considerando-se o que foi analisado até agora nos relatórios e pensando as continuidades e rupturas em relação a eles, levanta-se o seguinte questionamento: qual o lugar da EaD no âmbito da Universidade Federal de Goiás? Buscando as respostas para essas perguntas, recorre-se, mais uma vez, à fala dos entrevistados.

Segundo Afonso (2010), a autoavaliação, dentro das instituições, tem se concretizado por meio de processos muito heterogêneos. Assim, o fortalecimento dos processos de autoavaliação por parte dos atores educativos locais e institucionais poderá resultar em, pelo menos, duas importantes consequências:

[...] ou os atores educativos, com o passar do tempo, tenderão a naturalizar (ou mesmo subverter) os procedimentos de autoavaliação, obrigando a reajustamentos periódicos para manter e reatualizar sua eficácia real e simbólica ou, então as escolas tenderão a reivindicar e assumir formas de autoavaliação que as protejam de uma eventual instrumentalização de sua autonomia [...]. (AFONSO, 2010, p. 9).

Tendo isso em mente, os relatos a seguir apontam alguns caminhos e ao mesmo tempo explicam o que foi levantado ao longo desta dissertação, além de sinalizarem os motivos pelos quais a autoavaliação, no âmbito da educação a distância, é ainda pouco abrangente, apesar dos

dez anos de atuação da modalidade na UFG e da experiência anterior de uso da autoavaliação, considerando-a separadamente da presencial.

Eu acho que a forma de sobrevivência da modalidade a distância nas universidades federais é a absorção dela nos cursos de graduação presencial, de modo a torná-la uma cultura dentro da universidade. Eu não vejo que a universidade absorveu o ensino a distância [...]. Então, assim, não teve um abraço do ensino a distância. E ele ocorreu, ou vai ocorrer, enquanto tiver bolsas, enquanto tiver algum agrado do governo federal, e a ideia é que esse agrado fosse sendo tirado aos poucos. Eu estou vendo que a hora que tirar esse agrado, praticamente ele acaba, de agora em diante, por exemplo, eu vejo que ele está mais no ensino, nas especializações, por encomenda de certo modo. [...] O projeto acabou, acabou o curso. A gente tem compromisso com aquele quantitativo de alunos ali daquele projeto. Então não é um negócio que é contínuo, que faz parte da vida da universidade no dia a dia, que você sabe que tem ali uma institucionalização mesmo, que está lá no Sisu [Sistema de Seleção Unificada], que está lá nisso, naquilo, que está no dia a dia da universidade. Eu acho que é essa a dificuldade que o ensino a distância teve mesmo, foi o de entrar como algo regulado ali na universidade. (Gestor 1, 2017).

O que existe de diferente na EaD é que foi e é ainda um projeto muito governamental, e não é um projeto da universidade, foi o tempo todo financiado e o dinheiro é fundamental nesse contexto. E a presença de professores também contratados com vagas especiais para EaD, a presença de monitores. Então, ele é um curso que, na minha visão, não está totalmente encaixado na instituição. (Gestor/Ex-Cavi 3, 2017).

Então, institucionalizar a EaD, não falando de avaliação, eu tô falando de uma maneira geral, é complexo quando você trabalha com bolsas, trabalha de forma precarizada, né? [...] São pontos importantíssimos essa precarização do tutor. Não funciona na minha opinião, devíamos ter tutores mesmo, oficiais, concursados. [...]. Então, o reconhecimento no espaço da instituição é importante. (Docente/Cavi 4, 2017).

Mas até [...] 2010 essa institucionalização não tinha sido realizada. [...]. Porque não tem uma definição de curso, de como implantar um curso, como avaliar os cursos, como definir que cursos seriam prioridades pra ser a distância ou não, né? Seja graduação ou *lato sensu*, não tem. Essa discussão várias vezes nós tentamos levar, mas não teve uma definição vamos dizer assim. Eu considero que a UFG não tem uma política de educação a distância e, por conta disso, tem alguns aspectos inseridos no processo administrativo, mas não institucionalizado [...]. Para mim é isso, é chegar a essa definição. Se querem, como querem, como será feito o processo de acompanhamento, de corresponsabilidade, porque, quando não se tem as definições institucionalizadas, não se consegue chegar em quem é responsável e porque, pelo quê. Então, se tem um problema na matrícula, quem é responsável? É o coordenador de curso? É o departamento lá de matrícula? É o polo? É isso? Quem? Então, sempre fica um jogo de responsabilidade que ninguém define, né?! Então, assim, somente depois dessas definições, que se vão saber as atribuições, as funções, as responsabilidades de cada setor! Quando envolve polos, é muito complicado, tem uma gestão principal, tem uma mudança de gestão municipal, que ora apoia ora não apoia, tem uma clientela muito grande no Brasil todo, porque nem sempre tem aluno só do estado, tem alunos de outros estados que também vêm nos polos para fazer os cursos. Então, assim, essa definição tem que ser feita pela própria Reitoria, e as correitorias é que são ligadas para definir mesmo e dar encaminhamento. [...]. Porque desenvolver ações esporádicas, apenas ligadas a demandas que chegam de recursos ou demandas de social [...] elas se esgotam e não tem continuidade, não tem validade, não tem reconhecimento. Eu acredito que hoje o não reconhecimento da educação a distância dentro da UFG, porque, afinal de contas, esse ano faz dez anos que o Ciar foi criado, e em dez anos teria que ter já desenvolvido essa política, estar sendo consolidada. E eu não vejo. Eu vejo que hoje a UFG continua nesse processo de implantação intermitente [...]. Então por isso que eu vejo que da parte do MEC houve uma proposta política de implantação, agora, da UFG eu não vi a correspondência. (Docente/Ex-Ciar 1, 2017).

As falas anteriores, em especial a fala do Gestor 1, demonstram como a educação a distância ainda possui um caminho a ser trilhado dentro da Universidade. Para que a EaD seja

inserida é preciso mudar a visão como é apresentada pelo governo federal e, assim, encarada nas IES. Um dos fatores para que isso ocorra, como o próprio entrevistado diz, é institucionalizar a modalidade, trazendo uma política de concursos e vagas oficiais onde atualmente funciona uma política de bolsas. Outro fator seria tornar os cursos contínuos ao invés de regidos por editais, com data para início e término, com turmas pré-definidas. Nesse contexto também entra a autoavaliação, pois com a mudança de abordagem dos cursos a distância esta deve também alterar seu modo de avaliá-los.

De tal modo, conclui-se que a autoavaliação formativa da educação a distância, dentro das IES, ainda se encontra em processo de reajustamento (AFONSO, 2010), exatamente pelo fato de que a própria EaD não faz parte do cotidiano da universidade. Regida por editais e sem duração contínua, a modalidade a distância é inconstante no seio da instituição, o que a leva a ser relegada a segundo plano nos processos de avaliação institucional, já que pode ser extinta a qualquer momento.

Sobrinho (2003b) entende que a avaliação, mais do que restrita ao ensino-aprendizagem, é um produto de significados políticos. Em um momento de escassez de recursos, principalmente, a gestão – encarregada de selecionar quais investimentos devem ter prioridade, como resultado dos diagnósticos levantados pelos instrumentos –, com certeza elegerá os aspectos de maior tradição da universidade. É possível compreender, desta forma, que, mesmo com a consciência dos passos a serem dados no sentido da implementação da EaD, a falta de confiança em sua permanência faz com que as melhorias sejam postergadas.

Ao pensar a proposta de autoavaliação trazida pela CEA (INEP, 2003), entende-se que o processo que enfatiza a educação presencial em detrimento da educação a distância não leva em conta a coletividade, tampouco a totalidade da IES. A modalidade a distância, dessa forma, necessita ser inserida de maneira completa no cotidiano da avaliação, com todos os seus pormenores, com diagnóstico profundo e planejamento para seu aprimoramento, para que esta seja considerada uma autoavaliação verdadeiramente formativa para a UFG.

Ademais, não se veem refletidas nos relatórios as características da EaD, como material adaptado, ambiente virtual de aprendizagem ou mesmo situação dos polos de ensino, conforme demanda o Quadro 13, que descreve as características da autoavaliação institucional da EaD. Nos relatórios, também não se identificam as peculiaridades concernentes à modalidade em questão, como um Projeto Político Pedagógico para os cursos a distância, que englobe os aspectos: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; e (viii) Sustentabilidade

financeira. Os documentos tampouco denotam a existência de representantes da modalidade a distância no âmbito das Comissões de Avaliação. Também não há a reversão dos dados sobre EaD resultantes da autoavaliação em objetos de análise e tomada de decisão, possibilitando maior entendimento sobre os funcionamentos e os processos da EaD. Considerar essas peculiaridades no contexto da autoavaliação é essencial para compreender o funcionamento da educação a distância e suas possibilidades de desenvolvimento. Sem isso, a modalidade continuará sem lugar próprio nas IES.

Afonso (2010), ainda defende que a concretização da autoavaliação institucional é resultado de determinação em uma política pública que incentive a prática de uma autoavaliação que seja sustentada, motivadora, formativa e empoderadora, resultando em um diálogo solidário, analítico e crítico. Assim, verifica-se no trecho da entrevista algo que condiz com o que é entendido como um passo fundamental para que a avaliação encontre seu lugar dentro da Universidade Federal de Goiás:

Para deixar de ter essa dependência de plano governamental. Agora mesmo, com essa confusão que está o país [...], uma tacada pode acabar com a educação a distância nas universidades federais. Não estou dizendo também que não possa ter bolsas, etc. Tem bolsas de iniciação científica, tem bolsas para graduação, para educação presencial. Não estou falando que não poderia ter. O que eu estou dizendo é que era preciso ter uma institucionalização, para valer, da educação à distância. Para ela se entrelaçar com a educação presencial, né?! Porque no meu entender esse é o futuro, as duas coisas entrelaçadas. (Gestor/Ex-Cavi 3, 2017).

Assim, a conclusão a que chegamos é que a EaD não possui ainda seu lugar na autoavaliação institucional da UFG. A ausência das características que a compõem demonstra que ainda há muito o que caminhar, tanto nos aspectos instrumentais, como no que se refere à elaboração dos relatórios e mesmo da representatividade da EaD na Comissão de Avaliação Institucional da UFG. Conforme testemunhado pelos entrevistados e com base nos estudos de Mill (2012), a EaD ainda é considerada uma modalidade em segundo plano, com menos importância que a educação presencial.

Logo, para que a autoavaliação da EaD possua, de fato, um lugar na Universidade Federal de Goiás, é necessário, primeiramente, que a própria modalidade esteja inserida nas práticas cotidianas e na realidade de seus colaboradores. As dificuldades em avaliá-la e incluí-la nos planejamentos de desenvolvimento são mais que reflexos da ausência de processos, entendimento e rotina dentro da UFG – demonstrando a ausência da institucionalização.

Além disso, a não inclusão dos membros da comunidade acadêmica que fazem parte da educação a distância na autoavaliação configura um processo que necessita de desenvolvimento

em seu próprio eixo (LEHFELD et al., 2010). Uma metavaliação, no caso da Universidade Federal de Goiás, considerando a reavaliação do papel da EaD dentro da UFG, é um procedimento essencial para que os trabalhos da Cavi se tornem mais completos e abrangentes.

Dessa maneira, mais do que aguardar os humores do governo federal para novos financiamentos a distância, os cursos devem ser incorporados no orçamento da Universidade Federal de Goiás – como resultados dos diagnósticos levantados pelo processo de autoavaliação institucional –, responsável por solicitar professores e técnico-administrativos específicos para cada área. Assim, com seus representantes legítimos, a modalidade poderá evoluir e conhecer seu lugar, trazendo uma EaD de qualidade para a instituição.

5 CONCLUSÃO

Com base nas análises realizadas no decorrer desta pesquisa, apresentamos, à guisa de conclusão, considerações finais e perspectivas analíticas sobre a autoavaliação da educação a distância na Universidade Federal de Goiás. Com a finalidade de compreender o lugar da referida modalidade na autoavaliação institucional, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental e pela pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas, norteadas pela seguinte problematização: qual é o lugar da educação a distância na autoavaliação da Universidade Federal de Goiás?

Para tanto, abordamos um referencial teórico que se baseou na reflexão sobre os aspectos importantes para o entendimento deste objeto, no âmbito das abordagens acerca da autoavaliação da educação a distância na UFG. E destacamos a relevância de refletir sobre a temática aqui proposta a partir das abordagens teóricas utilizadas, a saber:

1. A educação a distância é uma modalidade educacional que possui especificidades que a diferenciam da educação presencial. Assim, as duas não devem ser equiparadas, nem colocadas em patamar de semelhança (LIMA, 2014b; PETERS, 2004).
2. A autoavaliação institucional é um processo regulamentado pela Lei do Sinaes (BRASIL, 2004a) e se desenvolve dentro das instituições de educação superior por meio das Comissões Próprias de Avaliação, que possuem autonomia em relação a outros órgãos da universidade.
3. A autoavaliação institucional é entendida como um processo democrático e amplo que tem a finalidade de compreender os aspectos fundamentais de uma instituição e prepará-la para possíveis transformações (INEP, 2003; SOBRINHO, 2003a).
4. A autoavaliação da modalidade a distância, por sua vez, considera as particularidades da EaD, dispor de um Projeto Político Pedagógico para os cursos a distância, que englobe os seguintes aspectos: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. Ademais, inclui análises sobre o polo EaD e suas especificidades no contexto da autoavaliação; possuir representantes da modalidade a distância no âmbito das CPAs; ter um processo contínuo de autoavaliação pela IES que englobe os aspectos de organização didático pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; e instalações

físicas, segundo as partes apresentadas pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007b), e reverter os dados sobre EaD resultantes da autoavaliação em objetos de análise e tomada de decisão, possibilitando maior entendimento sobre os funcionamentos e os processos da modalidade. (BRASIL, 1996, 2004a, 2004c, 2007b; LIMA, 2014b; NICOTARI; NISHIKAWA, 2012; PETERS, 2004; SOBRINHO, 2003a).

Para melhor compreensão desses elementos, foi necessário dividir o estudo em segmentos. Na introdução, tratamos do problema, dos objetivos gerais e específicos, da metodologia e do levantamento bibliográfico. Na seção 2, iniciamos a discussão sobre a educação a distância, abrangendo concepções, entendimentos, trajetória e histórico da legislação no Brasil. Para dar conta da evolução da modalidade na esfera educacional, também foi essencial pensar de que maneira a educação a distância chegou à situação em que se encontra hoje. Assim, vimos sua divisão em fases, de acordo com os modelos e as gerações abordadas por Moore e Kearsley (2010) e Peters (2004).

Diante disso, verificamos que a Universidade Federal de Goiás está envolvida com a modalidade a distância desde o ano 2000, quando passou a ofertar cursos de extensão. Desde 2004 houve a oferta do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, aprovado por meio do edital referente ao Pró-Licenciatura (Fases I e II) – o que demonstra sua trajetória com a EaD, reforçada pela criação, em 2000, de um órgão específico voltado para a modalidade, a UFG Virtual, posteriormente transformado no Centro de Aprendizagem em Rede – Ciar. A criação deste último, em substituição ao primeiro, deveu-se ao objetivo de integrar, de modo mais qualitativo, a modalidade a distância à universidade, englobando de maneira mais ampla desde a elaboração do material até o suporte técnico aos cursos.

No que tange ao aspecto da legislação, tratamos de marcos históricos para o país, como a criação da Universidade Aberta do Brasil, instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com a finalidade de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, utilizando como instrumento a educação a distância. Nesse sentido, a UAB pode ser considerada a responsável por expandir a EaD no país, por meio de financiamentos e procedimentos de conduta até então desconhecidos para a realização de cursos. Já a EaD foi inicialmente regulamentada no Brasil pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que foi revogado. Em seu lugar foi aprovado o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, atualmente em vigor. Normatizado pela Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, esta nova

legislação atende aos preceitos do atual governo, de caráter neoliberal, que defende a ampliação máxima de vagas para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação.

Na seção 3, evidenciamos a trajetória e os mecanismos da avaliação institucional com o objetivo final de abarcar a autoavaliação da educação a distância, com base nos estudos de Sobrinho (2003b), que buscam entender o contexto da instituição de educação superior de maneira integrada e democrática, indicando possíveis melhoras ou desenvolvimentos com o entendimento de que as próprias dinâmicas da universidade devem semear o crescimento institucional.

Como visto, o histórico da avaliação como política perpassa os diferentes programas avaliativos educacionais da história do Brasil, iniciando-se pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru – 1983), passando pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Cneres –1985), Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres – 1986), Programa de Avaliação Institucional (Paiub – 1993), Exame Nacional de Cursos (ENC – 1995) e, finalmente, chegando ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em vigor. Projetado e idealizado pela Comissão Especial de Avaliação Educacional, presidida pelo professor José Dias Sobrinho, o Sinaes foi pensado para ser um sistema avaliativo que mesclasse de forma equilibrada a avaliação somativa com a avaliação formativa.

Entretanto, entre sua formulação teórica e sua concepção no corpo da lei, muito do aspecto formativo foi deixado de lado. A introdução dos índices Conceito Preliminar de Curso, Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado demonstrou um sistema pautado em três pilares: avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação dos estudantes (representado pelo Exame Nacional de Cursos – Enem). Dessa forma, os índices trouxeram a possibilidade de ranqueamento como resultado e focaram as atenções da mídia e das empresas no Enem, fortalecendo o aspecto somativo e simplista da avaliação.

Conforme exposto, a avaliação institucional tinha papel fundamental na avaliação no documento de concepção do Sinaes, elaborado pela Comissão Especial de Avaliação. Apesar de enfraquecida pela instauração dos índices e da supremacia do Enade, a avaliação institucional continuou sendo realizada e tendo importância no âmbito das IES, sendo ela a soma da avaliação externa, realizada por representantes do Ministério da Educação, e da autoavaliação institucional, concretizada pelas Comissões Próprias de Avaliação.

A UFG, por sua vez, apresentou um significativo percurso em termos de autoavaliação. Mesmo antes do advento do Sinaes, a universidade já possuía sua Comissão de Avaliação

Institucional, criada em 1994 e organizada com o objetivo de conhecer melhor os processos da instituição, de refletir e aperfeiçoá-los. Com a demanda trazida pela lei, a comissão obrigatória tornou-se Comissão de Avaliação Institucional – Cavi/CPA, chamada na UFG apenas de Cavi.

Assim, ao perceber que a UFG ofertava cursos a distância desde o ano 2000, cursos de graduação desde 2004, e que sua Comissão de Avaliação Institucional com instrumentos para a autoavaliação e produção de relatórios de autoavaliação estava em funcionamento desde o final dos anos 1990, intentamos compreender o lugar da educação a distância nesse contexto da autoavaliação. Para tanto, na seção 3, demonstramos (Quadro 13), as características da avaliação institucional da EaD, conforme os apontamentos presentes na legislação e nos estudos de determinados autores (BRASIL, 1996, 2004a, 2004c, 2007b; LIMA, 2014b; NICOTARI; NISHIKAWA, 2012; PETERS, 2004; SOBRINHO, 2003a). Assim, tendo em vista as particularidades descritas, partimos para interpretação e análise das autoavaliação da educação a distância realizadas na UFG.

Na seção 4, adentramos o contexto da Universidade Federal de Goiás, analisando os cursos de graduação a distância da UFG, a trajetória desses cursos, o trabalho da Cavi, os instrumentos utilizados para a autoavaliação e os relatórios publicados pela Comissão de Avaliação Institucional, dando conta dos dados e das questões suscitadas pelos instrumentos e pelos relatos dos servidores entrevistados. Sendo assim, pudemos perceber que, no quesito instrumentos, de 2009 a 2015, foram utilizados dois questionários exclusivos para a modalidade que abrangiam as especificidades da EaD, como defendemos na presente pesquisa. Posteriormente, a partir de 2016, os questionários da modalidade presencial e a distância foram fundidos em modelos unificados, com questões híbridas e uma redução considerável no número de perguntas.

Ressaltamos, no decorrer deste estudo, fundamentado nos dizeres de Sobrinho (2008b), a necessidade de defender que os questionários e diálogos característicos da avaliação institucional participativa devem prevalecer sobre a dita função de objetividade – que é o argumento para a redução e fusão dos instrumentos de avaliação. A avaliação generalizada prejudica a apreensão das peculiaridades dos cursos e processos, que é justamente um dos objetivos da prática avaliativa. Com isso, aspectos menores, mas não menos importantes, tendem a se perder, conforme observado.

Como demonstra a pesquisa, na análise dos instrumentos, o tempo de inserção da EaD na UFG e em seus processos de autoavaliação é bem mais recente do que os cursos presenciais, o que torna a trajetória da modalidade presencial mais ampla, abrangente e consistente que a da educação a distância. Além de ser objeto de autoavaliação há menos tempo, a EaD também se

inseriu na instituição posteriormente. Entendemos que tal comparação, nesse aspecto, soa incoerente. Mas, como visto, mesmo com percurso e experiência menores, a trajetória já vivenciada da autoavaliação em cursos de EaD na UFG demonstrou um retrocesso ao considerar que suas especificidades foram suprimidas nos instrumentos de autoavaliação para discentes, docentes e técnico-administrativos. Reafirmamos, portanto, a necessidade de se respeitar as especificidades da EaD na realização dessa autoavaliação, a fim de se manter os critérios preconizados para um processo avaliativo.

Ademais, o que se pôde apreender com a análise dos relatórios de autoavaliação e as entrevistas realizadas foi que a educação a distância na autoavaliação institucional da EaD ainda está em fase de construção. Embora haja mais de dez anos de existência do órgão responsável pela avaliação e oferta de cursos nessa modalidade, a UFG ainda depende majoritariamente de bolsas de fomento oferecidas pelo governo federal para a estruturação e oferta de cursos, que ainda ocorre, apesar da pouca oferta, com iniciativa do próprio orçamento. Destacamos, portanto, a complexidade da avaliação dos cursos a distância nesse contexto, cabendo a todos os envolvidos pensar qual a finalidade da avaliação da modalidade a distância se os cursos não são contínuos e sim provisórios, e regidos por editais, ou seja, com data de início e de finalização, mas sem nenhuma garantia de continuidade.

De fato, compreendemos que os processos que tangem a EaD também estão em desenvolvimento quando se considera a baixa representação da educação a distância nos relatórios de autoavaliação institucional da UFG. O diagnóstico da situação pouco abrange a modalidade, e as iniciativas para seu aprimoramento raramente são identificadas. Considerando a matrícula de mais de 500 alunos apenas em 2015 (INEP, 2016), além dos números mais altos dos anos anteriores, ressaltamos que a modalidade carece de maior atenção por parte das IES.

Ainda sobre os relatórios, lembramos, novamente, que a avaliação institucional deve ser participativa e com caráter coletivo, voltada para significados e valores. No que se refere à elaboração e à publicação dos relatórios, percebemos que não existe discussão voltada para a comunidade, tampouco os resultados são abertos para debate com a sociedade em que a instituição de ensino está inserida (SOBRINHO, 2003a, 2008b; NIKOTARI; NISHIKAWA, 2012). Desse modo, esse aspecto deve ser passível de reflexão, pois a autoavaliação institucional tem como objetivo a autorreflexão e o aprimoramento – funções que não podem ser colocadas em prática se os resultados da avaliação não forem expostos à comunidade acadêmica e às possíveis ações futuras discutidas com todos os componentes da universidade.

Na perspectiva da EaD, a fala dos entrevistados atestou a lenta inclusão da modalidade na UFG. Além de muitos membros da Cavi não possuírem contato algum com a EaD –

conforme afirmado pelos entrevistados – o que foi visto é que os processos da EaD não estão definidos, muitas vezes, como responsabilidade nem da Comissão de Avaliação Institucional tampouco do Centro Integrado de Aprendizagem em Rede.

Os dizeres de Mill (2012) e dos próprios servidores esclareceram parcialmente um dos problemas aqui levantados: o preconceito com a modalidade. Assim, o entendimento de que a EaD não tem o mesmo peso que a educação presencial fez com que as iniciativas relacionadas a ela não sejam prioritárias. Nesse sentido, conclui-se que ainda há muito o que caminhar para que a educação a distância encontre sua representação na autoavaliação da Universidade Federal de Goiás. Para isso, é necessário que a EaD seja inclusa nos processos da instituição, considerando suas particularidades e estabelecendo normas para sua efetivação. Somente assim a autoavaliação poderá cumprir sua função, trazendo a autorreflexão e o aprimoramento necessários para que se efetive na esfera educacional de modo eficaz.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa**: apontamentos de uma experiência. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2016/1976>>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ALENCAR, José Martiniano de. **Senhora**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

ALONSO, Kátia Mossorov. A avaliação e a avaliação na Educação a Distância: algumas notas para reflexão. In: PRETI, Oreste; NEDER, Maria Lucia Cavalli; POSSARI, Lucia Helena V.; ALONSO, Katia Mossorov. **Educação a distância** – sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 153-170.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância** – o estado da arte. v.1, São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 8 out. 2016.

ARAUJO, Bohumila. Universidade Aberta do Brasil. In: ARAUJO, Bohumila; FREITAS, Katia Siqueira de (Org.). **Educação a distância no contexto brasileiro**: experiências em formação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

ASSIS, Lucia Maria. **Avaliação institucional e prática docente na educação superior**: tensões, mediações e impactos. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da educação – por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/258/436>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Os primórdios da EaD no ensino superior brasileiro. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância** – o estado da arte – v. 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BARRIGA, Angel Díaz. A avaliação no marco das políticas para a educação superior – desafios e perspectivas. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e compromisso público** – a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Revista Linhas Críticas**, v. 5 n. 9, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6711/5418>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

BIANCO, Nelia R. de. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância** – o estado da arte – v. 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BORGES, Leila Cristina; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Perfil dos Estudantes de Graduação na Modalidade a Distância da Universidade Federal de Goiás entre 2011 e 2015**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 3 mar. 2017.

_____. Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei nº 10.861,

de 14 de abril de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004b. Disponível em:
<http://www.cpa.ufpa.br/docs/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, 2004c. Disponível em:
<http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Decreto nº 5.733, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006a. Disponível em:
<<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2006. Altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8754.htm>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 02, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Portal MEC**, 2007a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria_n_2-07_polo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. **Portal MEC**, 2007b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Secretaria de Educação a Distância (Seed). Relatório de Gestão 2009. **Portal MEC**, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-seed-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parfor a distância. **Fundação Capes**. 13 jun. 2012a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>>.

_____. Ministério da Educação (MEC). Pró-Licenciatura. **Portal MEC**. 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-licenciatura>>.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 564/2015** - Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/parecer_cne_ces_564_15.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. 2016a. Disponível em: <https://www.unesp.br/nead/Home/regulamentacao/07112016_ead_resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Portaria nº 1.143, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016b. Disponível em: <<https://aprender.unb.br/2-uncategorised/12-nova-portaria-do-mec-sobre-a-oferta-a-distancia-de-disciplina-dos-cursos-presenciais>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 14/2016. Recredenciamento da Universidade Federal de Goiás, com sede no Município de Goiânia, Estado de Goiás, 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=37921-pces014-16-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Site da Capes**, 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Disponível em:

<<https://www.ufmg.br/dai/textos/Portaria%20normativa%2012%20de%208%20de%20set%202008%20IGC.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Manual dos indicadores de qualidade 2011. Brasília, DF: Inep, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/manual_indicadores_qualidade_2011_sem_logo.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL ESCOLA. Neoliberalismo. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRITTO, Marcia Regina F. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2191/219114874014/>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

_____. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. Políticas e gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 17 maio 2017.

_____. Aprovação de Diretrizes Nacionais para oferta de Programas e Cursos de Educação Superior à Distância (ANPED). **Entrevista** com Luiz Dourado. Site. 14 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/aprovacao-de-diretrizes-nacionais-para-oferta-de-programas-e-cursos-de-educacao-superior>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FARIA, Juliana Guimarães. **Gestão e organização da educação a distância em uma universidade pública**: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2011. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FEENBERG, Andrew. **La enseñanza “online” y las opciones de modernidad**. San Diego University: Pensamiento digit@l, Humanidades y Tecnologías de la Información, 2004. Disponível em: <http://www.academia.edu/9540376/La_ense%C3%B1anza_online_y_las_opciones_de_Modernidad>. Acesso em: 20 maio 2017.

FREITAS, Luis Felipe C. de; FERREIRA, Salete Leone. **Evolução da EaD no Brasil – um comparativo no Ensino Superior – Educação a Distância x presencial**. 2013. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rc=t&rc=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwid2pTfhufPAhVFIJAKHTUcCvwQFggnMAE&url=http%3A%2F%2Fw>>

ww.abed.org.br%2Fcongresso2013%2Fcd%2F130.doc&usg=AFQjCNHgSqqf8LThgZOBQF9MobuKENKL9w&sig2=JjYh5EyTZb9OdX3dQMfZtg>. Acesso em: 19 jul. 2016.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laércio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010. Disponível em: <http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância – o estado da arte– v.1**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O Sinaes e a política de desenvolvimento da educação superior. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

GUIMARÃES, Adna Reale dos Reis. **Avaliação da educação superior a distância e seu papel no estado atual: uma análise do SINAES**. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinaes – Da concepção à regulamentação**. Brasília: **Portal MEC/Inep**, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. Sinaes – Da concepção à regulamentação. Brasília: **Portal Inep**, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/SINAES+-+Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+Da+Concep%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Regulamenta%C3%A7%C3%A3o+5a+ed+amp/d98724bf-b529-4a88-a5f9-e62b9d6f9ebc?version=1.4>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2014. Brasília: **Portal Inep**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: **Portal Inep**, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

KEEGAN, Desmond. **Foundations of distance education**. Canada/USA: Routledge Falmer, 1986. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nYkrTWDj5twC&oi=fnd&pg=PR11&dq=distance+education&ots=UPJ8slaud3&sig=fpYers9w6RsOeHQH8b6xGPGj_dg#v=onepage&q=distance%20education&f=false>. Acesso em: 18 ago. 2017.

LEHFELD, Neide Aparecida de S.; GABARRA, Manoel Henrique C.; COSTA, Caetano da; SOUSA, Yara Teresinha Correa S. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP,

v. 15, n. 1, p. 177-194, mar. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a10>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do estado**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. 286 p. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Produto 01** - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. 2014a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Produto 02** - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior. 2014b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____; FARIA, Juliana Guimarães. Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho; CARVALHO, Rose Mary Almas (Org.). **Educação a distância** – teorias e práticas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

_____; FARIA, Juliana Guimarães. Expansão e institucionalização da Educação a Distância no Brasil: reflexões referentes a seu processo. In: MACIEL, Cristiano; ALONSO, Katia Morosov; PEIXOTO, Joana. **Educação a distância** – experiências, vivências e realidades. Cuiabá: EDUFMT, 2016.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. Avaliação institucional participativa: entraves e possibilidades no contexto da universidade. Trabalhos Simpósio Brasileiro, 25-2011. CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2, 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC/USP, 2011, p. 1-16.

_____. Os processos de avaliação instituídos na Educação Superior e os processos de tomadas de decisão: significados, sentidos e efeitos. **Revista de Educação Pública**, UFMT, Cuiabá, MT, v. 19, n. 40, 2010, p. 345-354.

MAIA, Marta de Campos; MEIRELLES, Fernando de Souza. Educação a Distância: o caso *Open University*. **RAE-eletrônica**, v. 1, n. 1, jan.-jun./2002 [on-line]. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n1/v1n1a04>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

MAIA, Maria. **Expansão da educação a distância no Brasil a partir dos anos 1990: o caso da universidade do Tocantins**. 2011. 286 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114753/ISSN21773300-2012-04-02-149-171.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 4 mar. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003. Disponível em: <<file:///C:/Users/Fernando/Desktop/Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20UF%20G/Arquivos%20-%20Leituras/Projeto%20Mestrado%202017/LAKATOS%20-%20MARCONI%20-%20FUNDAMENTOS%20DE%20METODOLOGIA%20CIENTIFICA.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

MASETTO, Marcos. Avaliação institucional: ensino superior e pós-graduação. In: _____. **Autoavaliação em cursos de pós-graduação** – teoria e prática. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MEDEIROS, Simone. **Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no governo Lula da Silva (2003-2010)**: embates teóricos e políticos de um campo em disputa. 2012. 390p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MILL, Daniel. Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (Org.). **Educação a Distância** – o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MIZIARA, Fausto; CAVALCANTE; Fabiani. Resgate de um ideal: a proposta de criação da UFG. **Revista UFG**, ano XII, nº 9, dez. 2010. Disponível em: <https://deploy.extras.ufg.br/projetos/joomla_proec/revista_ufg/Revista%20UFG%20-%20Dezembro%202010/Files/Resgate%20de%20um%20ideal%20a%20proposta%20de%20criacao%20da%20ufg.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância** – uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, José Manuel. **Formação de tutores em educação a distância**. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006.

_____. **O que é educação a distância**. Publicado em julho de 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jose_Moran5/publication/228846830_O_que_e_educac

ao_a_distancia/links/5539133d0cf247b8587fc8c9/O-que-e-educacao-a-distancia.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NEIVA, Cláudio Cordeiro. A avaliação no sistema de Ensino Superior: o caso da ação supervisora do ministério. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO E AÇÃO SUPERVISORA NO ENSINO SUPERIOR PARTICULAR ISOLADO. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1989.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n.3, 2. sem., p. 1-5, 1996.

NICOTARI, Marco Antônio; NISHIKAWA, Mario. Autoavaliação institucional: bases de uma metodologia participativa e emancipada para o seu desenvolvimento em IES de Educação a Distância. SIED: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, UFSCar, 2012.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. **Revista Iberoamericana de Educación**. Data da publicação: 10 abr. 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Gerson_Oliveira5/publication/306064679_AVALIACAO_FORMATIVA_NOS_CURSOS_SUPERIORES_VERIFICACOES_QUALITATIVAS_NO_PROCESSO_DE_ENSINO-APRENDIZAGEM_E_A_AUTONOMIA_DOS_EDUCANDOS/links/57ad713f08ae0932c975083f.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

OPEN UNIVERSITY. Site da Universidade Aberta. Disponível em: <<http://www.openuniversity.edu/>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser V.; NEVES, Marcus Freitas. **Análise das políticas públicas de educação a distância no Brasil: um olhar sobre o Ensino Superior**. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3341/18>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a02v14n1>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

PISTORI, Jeferson. Consórcios nacionais de instituições na EaD. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância – o estado da arte– v. 2**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

POLIDORI, Marlis M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, Idd, Cpc, Igc e...Outros Índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 439-452,

jul. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2191/219114870009/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

POLIDORI, Marlis M; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. Processo de gestão em rede na EaD: A implantação do sistema UAB na UFG. In: RODRIGUES, Cleide Aparecida C.; FARIA, Juliana Guimarães; CARVALHO, Rose Mary Almas de. **Gestão e formação em educação a distância**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015.

ROTHEN, José Carlos; BERNARDES, Joelma dos Santos. Comissão própria de avaliação: a cultura da elaboração de um relatório. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações**. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n.1, p. 1-15, jul. 2009.

SÁ, Iranita Maria de Almeida. **Educação a distância: processo contínuo de inclusão social**. 1998 (Coleção Vida & Educação). Disponível em: <<http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/livro%20conselho.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBP AE**, v.31, n.3, p. 493-510, set./dez. 2015.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Desafios de Educação a Distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 161-177, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7617/5431>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SIMONSON, Michael; SMALDINO, Sharon; ZVACEK, Susan. **Teaching and learning at a distance – foundations of distance education**. Charlotte, North Carolina: IAP, 2015. Disponível em: <<http://learning.fon.edu.mk/knigi/teachinganlearningatadistance-4.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

SOBRINHO, José Dias. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação da educação superior – regulação e emancipação. In: SOBRINHO, José Dias; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). **Avaliação e compromisso público – a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003a.

_____. **Avaliação – políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003b.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, mar. 2008a. p. 193-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Qualidade, Avaliação: Do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008b. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2191/219114874011/>>. Acesso em: 19 set. 2017.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2191/219114878011/>>. Acesso em: 1º ago. 2017.

TOALA, Ricardo Figueroa; RAMÍREZ, Evelio F. Machado. La autoevaluación institucional e sua importancia em La educación superior. **Rev Hum Med**, v.12 n.3. Ciudad de Camaguey sep.-dic. 2012. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202012000300006&script=sci_arttext&tlng=em>. Acesso em: 22 dez. 2017.

TOSCHI, Mirza Seabra. Processos comunicacionais em EaD: políticas, modelos e teorias. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC**. v. 3, n. 2, 2004.

TOTVS. Curva de Gauss. Disponível em: <https://cms.totvs.com/mktfiles/tdiportais/helponlineprotheus/portuguese/plsa981_curva_de_gauss.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG: 2006-2008**. 2008a. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Auto-Avaliacao_25_02_09.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Programa de Gestão Estratégica. **Autoavaliação Institucional da UFG: 2006-2008**. Goiânia, 2008b, 71 p.

_____. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Questionário a ser respondido pelos estudantes na modalidade a distância 2009**. 2009. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Microsoft_Word_-_3-Question_rio_a_ser_respondido_pelos_alunos_de_gradua__o_em_EAD.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG: 2009-2010**. 2010. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Avalia%C3%A7%C3%A3o_2009-2010_05_03_12.pdf?1332181715>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG: 2011-2012**. 2012. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/rel_finall_autoav_2011_2012_25.03.2013.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Relatório de Autoavaliação Institucional da UFG: 2013-2014**. 2014. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/RAI_2013-2014_Final.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar). Site do Ciar. **Ciar recebe visita de avaliador do Inep/MEC**. Abril de 2015. Disponível em: <<http://www.ciar.ufg.br/informativos/noticia/959>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

_____. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Projeto de avaliação institucional: renovação e integração**. 2016a. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Novo_Projeto_AI_.pdf>. Acesso em 18 set. 2017.

_____. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Relatório [Parcial] de Avaliação Institucional da UFG: 2015-2017** 2016b. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/RAI_2015-2017_Parcial_2015_Atualizado.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar). **Site Ciar**, 2017. 2017a. Disponível em: <<http://www.ciar.ufg.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

_____. Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (Ciar). **Dados de cursos a distância ofertados e dos alunos formados e matriculados no período de 2014 a 2017**. Goiânia, 2017b.

_____. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Site da Cavi**. Projeto de Avaliação Institucional da UFG. 2017c. Disponível em: <<https://cavi.prodirh.ufg.br/n/5447-projeto-de-avaliacao-institucional-ufg>>. Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Comissão de Avaliação Institucional (Cavi). **Relatório [Parcial] de Avaliação Institucional da UFG: 2015-2017**. 2017d. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/RAI_2015-2017_Parcial_2017.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Resolução Consuni nº 14/2009**. Alterar a Resolução Consuni nº 01/2005, que cria a Comissão Própria de Avaliação – CPA, da UFG e dá outras providências. 2009b. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Resolucao_CONSUNI_2009_0014.pdf>. Acesso em 2 fev. 2017.

_____. **Relatório de Autoavaliação Institucional** da Universidade Federal de Goiás – 2001/2005. 2005d. Disponível em: <https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/Relatorio_Final_CAVI_2001-2005.pdf>. Acesso em 29 dez. 2017.

VIEIRA, Regina Beatriz Vilacqua. Sinaes: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. **Revista Contexto e Educação**, ano 24, nº 81, jan./jun. 2009, p. 171-176. Disponível em: <<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1037/787>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Educação a Distância e tecnologias**: conceitos, termos e um pouco de história. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/1197/801>>. Acesso em: 9 out. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso** – planejamentos e métodos. São Paulo: Bookman, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=estudo+de+caso+teoria&ots=-k4khsB0yw&sig=8OhUc_7GQ805vgcfpYki0AUvnJ8#v=onepage&q=estudo%20de%20caso%20teoria&f=false>. Acesso em: 9 set. 2017.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2017.

ZAMLUTTI, Maria Esmeralda Mineu. **Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e início da década de 40**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2006. 245 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252537/1/Zamlutti%2c%20Maria%20Esmeralda%20Mineu.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da Educação Superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 827-831, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

APÊNDICE A – Levantamento Bibliográfico

Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Palavras-chave: Educação a Distância. Avaliação Institucional. Educação Superior.

Filtros: Área de Concentração – Educação; Nome do Programa – Educação

Registros encontrados: 6438

Trabalhos analisados: 180

Descartados: 174

Título	Abordagem
<p>BIANCONI, Ricardo. Produção científica sobre políticas de educação superior no Brasil para a modalidade a distância– 2003 a 2010. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=224264> Acesso em: 31 ago. 2016.</p>	<p>Tem como objeto de estudo a análise da produção científica sobre as políticas públicas de Educação Superior no Brasil na modalidade a distância, no período de 2003 a 2010, momento que corresponde aos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e à intensificação e expansão da oferta de EaD no país.</p>
<p>CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. A Proposta da avaliação institucional da universidade brasileira: investigação das perspectivas históricas e institucionais a partir de pressupostos filosóficos, éticos e sociológicos emancipatórios. Disponível em:<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000340818>. Acesso em: 31 ago. 2016.</p>	<p>Estudo tem como objetivo investigar os pressupostos políticos que justificam a existência da avaliação institucional no ensino superior brasileiro. A autora busca considerar os limites e as possibilidades para o alcance de uma forma de avaliação que transcenda o ato técnico de levantamento e tratamento de dados.</p>
<p>DIAS, Juliana da Silva. Avaliação externa de cursos de graduação a distância: perspectivas e desafios. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=524103>. Acesso em: 31 ago. 2016.</p>	<p>Esta dissertação tem como objetivo analisar o processo de avaliação externa de cursos de graduação ofertados a distância, por meio dos indicadores que estão presentes no instrumento, disponibilizado em maio de 2012, que rege os procedimentos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, a partir da descrição de conceitos e características que a referida modalidade apresenta.</p>
<p>FARIA, Juliana Guimarães. Gestão e organização da Educação a Distância em universidade pública: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás. Disponível em:<<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/TESE_JULIANA.pdf?1335454275%20%20>. Acesso em: 24 ago. 2016.</p>	<p>O objetivo geral deste estudo é analisar e compreender a configuração da gestão e da organização da educação a distância (EaD) em universidade pública com tradição no ensino presencial. Com o intuito de contribuir para a efetiva incorporação e oferta da EaD nas instituições públicas de ensino superior, a pesquisa tem como foco a dimensão de análise, visto que toma como campo de investigação as relações intermediárias entre o macro e micro da realidade educacional.</p>

<p>GUIMARÃES, Adna Reale dos Reis. Avaliação da Educação Superior a distância e seu papel no estado atual: uma análise do Sinaes. Disponível em:<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/9267>. Acesso em: 31 ago. 2016.</p>	<p>O trabalho aborda a relação entre avaliação e regulação da educação superior a distância no Brasil, destacando o uso dos resultados das avaliações feitas pelo MEC no âmbito do Sinaes, para a tomada de decisão quanto à oferta.</p>
<p>PIMENTEL, Marijane Alves Andrade. Universidade Aberta Do Brasil: percursos e discursos na institucionalização de um Sistema Público de Educação a Distância. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3507221>. Acesso em: 31 ago. 2016</p>	<p>O estudo investigou a Universidade Aberta do Brasil e sua institucionalização enquanto um Sistema Público de Educação a Distância.</p>

Banco de Teses e Dissertações SIBI/UFG

Palavras-chave: EaD. Educação Superior. Avaliação Institucional.

Registros encontrados: 850

Descartados: 748

Título	Abordagem
<p>MAIA, Maria Zoreide Britto. Expansão da Educação a distância no Brasil a partir dos anos 1990: o caso da Universidade do Tocantins. Disponível em:<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1080>.</p>	<p>O estudo visa identificar as repercussões das políticas públicas de avaliação institucional (AI) implementadas pelo MEC/INEP na docência da educação superior, apreendendo como os professores estão vivenciando estes processos.</p>

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Palavras-chave: Educação Superior a Distância

Ano da Publicação: 2004 – 2016

Registros encontrados: 656

Descartados: 653

Título	Abordagem
<p>FALLER, Lisiane Pellini. Estudo de parâmetros para a avaliação de cursos de Ensino a Distância (EaD). Disponível em:<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_ca5eaafbc010a420f4cb6c2bc031ba30>. Acesso em: 30 ago. 2016.</p>	<p>O objetivo geral da dissertação, que teve como foco de estudo o Projeto Piloto da UFSM, é propor parâmetros para a avaliação de cursos de ensino a distância voltado a Instituições de Ensino Superior de natureza pública e/ou privada.</p>

<p>LOBO, Marcia Eunice. Avaliação E Regulação Da Educação A Distância No Ensino Superior Brasileiro: Um Olhar Sobre Os Processos De Credenciamento Institucional. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_SP_426294be62356cf517f5b229870fd9e0> Acesso em 30 ago. 2016</p>	<p>Apresenta-se, ao longo do trabalho, a evolução das políticas e os conceitos de tecnologia e de educação a distância, de forma dialética, visando a comprovar a interdependência entre política e tecnologia.</p>
---	---

Scielo (Scientific Eletronic Library Online)

Palavras-chave: Educação a Distância

De 159 artigos analisados, apenas 15 conversavam com as temáticas de história da EaD ou avaliação institucional na EaD. Os outros 139 tratavam de casos específicos de cursos de licenciatura, muitos de enfermagem. Grande porcentagem dos trabalhos descartados analisa aspectos da formação de professores e, por fim, também trabalhos sobre gestão de escolas ou de cursos.

TRABALHOS PERTINENTES

Título	Abordagem
<p>ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thaís; SOUZA, Daniela Borges Lima de. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-294X2010000300009&lng=pt&tlng=PT>. Acesso em: 17 jul. 2016.</p>	<p>Descreve o contexto e o foco das pesquisas sobre treinamentos a distância no Brasil.</p>
<p>ALONSO, Katia Morosov. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602014000800037&lng=pt&tlng=PT>. Acesso em: 17 jul. 2016.</p>	<p>Tendências na condução das políticas de EaD no Brasil.</p>
<p>ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000400014&lng=pt&tlng=PT>. Acesso em: 17 jul. 2016</p>	<p>Análise de documentos que instituem a EaD no Brasil.</p>
<p>ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982015000300321&lng=pt&tlng=PT>. Acesso em: 17 jul. 2016.</p>	<p>Analisa as políticas públicas que levaram a cabo a expansão da EaD no ensino superior brasileiro.</p>
<p>BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000400013&lng=pt&tlng=PT>. Acesso em: 17 jul. 2016.</p>	<p>Analisa a recontextualização das TIC nas políticas educacionais com o objetivo de formar professores.</p>
<p>DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios.</p>	<p>Problematiza as políticas e gestão atuais para a educação básica e</p>

Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302008000300012&lng=pt&tlng=PT >. Acesso em: 17 jul. 2016.	superior, enfoca os novos marcos regulatórios do processo expansionista e analisa as políticas direcionadas à formação de professores.
GIOLO, Jaime. Educação a distância : tensões entre o público e o privado. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302010000400012&lng=pt&tlng=PT >. Acesso em: 17 jul. 2016.	Aborda EaD no contexto da expansão superior com foco nas ações avaliativas e regulatórias do Estado.
GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil : perspectivas e desafios. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772013000100002&lng=pt&tlng=PT >. Acesso em: 17 jul. 2016.	Trata da EaD no Brasil com ênfase na criação da UAB.
MILL, Daniel; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld G. A educação a distância em pesquisas acadêmicas : uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602014000800015&lng=pt&tlng=PT >. Acesso em: 17 jul. 2016.	Análise do campo educacional.
NASCIMENTO, João Paulo Rodrigues do; VIEIRA, Maria das Graças. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância : a visão dos gestores de uma universidade federal. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200308&lang=PT >. Acesso em: 15 jul. 2016.	Desafios para a institucionalização da EaD nas IES. Estudo de caso da UFRN.
ROSA, Maurício; MALTEMPI, Marcus Vinicius. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância . Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362006000100005&lng=pt&tlng=PT >. Acesso em: 17 jul. 2016.	Trata da avaliação como um aspecto bastante relevante para a educação em geral, que também deve ser pensado e discutido frente à Educação a Distância (EAD).
SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior . Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072009000200013&lng=pt&tlng=PT >. Acesso em: 17 jul. 2016.	Análise dos programas Universidade para Todos (ProUni) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) como estratégias de Educação a Distância promovidas pelo governo Lula na expansão e democratização do Ensino Superior.
SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior : novas reflexões sobre o papel da avaliação. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602006000200011&lng=pt&tlng=PT >. Acesso em: 17 jul. 2016.	Refletir sobre a "explosão" da EAD na educação superior brasileira, mapear as questões que estão em pauta nos dados levantados e discussões em torno dos documentos legais já aprovados ou em vias de aprovação.
SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. La forma y los motivos de la expansión de la educación superior pública en Brasil .	O artigo busca mostrar como se deu a expansão

Disponível em:< http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-27602012000200004&lng=pt&tlng=ES >. Acesso em: 17 jul. 2016.	da educação superior no Brasil, com ênfase para a EaD.
SILVA, Ivanderson Pereira da; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Levantamento dos temas TIC e EAD na biblioteca virtual Educ@. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742015000400970&lng=pt&tlng=PT >. Acesso em: 17 jul. 2016.	Análise da mudança no enfoque dos estudos sobre EaD e TICs.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa para dissertação de mestrado intitulada “Trajetória, mecanismos e processos da autoavaliação institucional de cursos da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás”. Meu nome é Flávia Magalhães Freire, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é de Estado, Políticas e História da Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (flamagalhaes@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 98110-3644. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O motivo que nos leva a realizar a pesquisa “Trajetória, mecanismos e processos da autoavaliação institucional de cursos da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás”, se justifica pelo crescimento da oferta de cursos de graduação a distância na educação superior, além da necessidade de se compreender como tem se dado o seu processo de institucionalização nas instituições públicas federais da região Centro-Oeste, em especial, na UFG. Assim, entende-se a autoavaliação como parte essencial nesse processo de institucionalização, afinal, é um instrumento legislativo que permite uma compreensão geral da IES. É importante destacar que a presente pesquisa integra a pesquisa maior, financiada pelo CNPq, denominada “Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas”, cadastrada sob o n. 42.932, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e contemplada pela chamada CNPq/MCTI n. 25/2015 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, sob o número de processo 443725/2015-2. Foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás sob o processo n. CAAE: 49419615.0.0000.5083.

Salienta-se que a pesquisa possui uma abordagem qualitativa de coleta de dados e por isso está baseada na análise de documentos institucionais e por meio de entrevistas audiogravadas. Assim, os participantes da entrevista podem se sentir incomodados apenas com as perguntas realizadas, sendo que, caso não se sinta à vontade para responder, tem a liberdade de recusar a qualquer momento e hora. A participação na entrevista não causa nenhum risco à saúde ou bem-estar do entrevistado, o qual apenas irá responder as perguntas realizadas pelo pesquisador responsável. Ao participar desta pesquisa o (a) sr (sra) não terá nenhum benefício

direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o papel dos cursos a distância na UFG, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a literatura da área, em que a pesquisadora responsável se compromete a divulgar os resultados obtidos por meio do relatório final a todos os participantes.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, visto que a responsável pela pesquisa e sua equipe que se deslocarão ao local previamente agendado por você, de sua melhor conveniência.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, bem como de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento na entrevista. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Trajetória, mecanismos e processos da autoavaliação institucional de cursos da modalidade a distância na Universidade Federal de Goiás”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Flávia Magalhães Freire sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

..... de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Ou

Testemunhas em caso de uso da assinatura datiloscópica



APÊNDICE C – Questões para Entrevista

1. Como percebe os cursos a distância dentro da UFG?
2. Qual o papel do (a) [órgão em que o entrevistado trabalha] para a EaD dentro da UFG? Quem é responsável pela formulação dos instrumentos de autoavaliação institucional?
3. Quem realiza a autoavaliação institucional da modalidade a distância?
4. Quais são os instrumentos utilizados para a autoavaliação institucional na IES? Acredita que são suficientes para englobar toda a realidade da EaD nesse contexto?
5. Quando se trata da autoavaliação da Universidade, onde entra a modalidade a distância? Acredita que a EaD tem o mesmo peso que a modalidade presencial?
6. Hoje, todos os cursos a distância realizam a autoavaliação? Quem participa?
7. Qual a situação da avaliação da pós-graduação lato sensu (presencial e a distância) na instituição?
8. Pôde perceber mudanças para a EaD dentro da Universidade como resultado da autoavaliação?