

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA**

Melissa Liotto

**AVALIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO EM  
GESTÃO PÚBLICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM  
ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA  
CATARINA.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.  
Orientador: Prof. Dr. Rogério da Silva Nunes.

Florianópolis  
2013

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

Liotto, Melissa

AVALIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO EM GESTÃO PÚBLICA  
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO  
FEDERAL DE SANTA CATARINA. / Melissa Liotto ; orientador,  
Rogério da Silva Nunes - Florianópolis, SC, 2013.  
115 p.

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

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. avaliação,  
referenciais de qualidade, ead. I. Nunes, Rogério da  
Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.  
III. Título.

Melissa Liotto

**AVALIAÇÃO DO CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO EM  
GESTÃO PÚBLICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM  
ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA  
CATARINA.**

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

Florianópolis, 08 de julho de 2013.

---

Professor Dr. Pedro Antônio Mello  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração  
Universitária

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Rogério da Silva Nunes.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alessandra de Linhares Jacobsen  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Fábio José Garcia dos Reis  
Centro Universitário Salesiano de São Paulo



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, às energias superiores que me proporcionaram a vivência deste desafio que foi o mestrado, e me disponibilizaram todos os meios para que eu o superasse.

Aos meus pais, Elírio e Daicê, que me ensinaram a ter coragem para enfrentar todas as adversidades, além de me darem exemplos de vivacidade, ética, e amor incondicional aos filhos. Em especial à minha mãe pelo apoio e cuidados para que eu pudesse cumprir a etapa da qualificação.

Às minhas filhas, Amanda e Isabella, por me darem motivação e momentos de alegria, carinho, ternura e amor. Ao meu amor Diego, pelo apoio incondicional, pelos finais de semana em casa cuidando da Isabella para que eu pudesse estudar, pelas palavras de motivação e amor.

À minha amiga, irmã de caminhada, Raquel, por todo apoio, dedicação, motivação, desprendimento. Sem você teria sido muito mais difícil. Você é um exemplo para mim! À minha amiga e irmã Evelyn, pelo apoio, conversas, troca de idéias e boas risadas.

Às minhas amigas e irmãs de alma, Regina, Nelda, Kleny, e Sandra, por me fazerem uma pessoa melhor, uma profissional melhor, uma mãe melhor e uma esposa melhor. Pelos exemplos e palavras de conforto. Pelas risadas, pelos choros, colos, comilanças. À minha amiga e irmã Mariana, pelos exemplos de dedicação, e companheirismo, pelas boas horas e risadas. Afinal, “a gente se diverte!”

Ao Gilson, à Rosângela, Consuelo e Jesué, pelas oportunidades e por terem sempre acreditado que eu era capaz.

Aos professores, Paulo Roberto Weigmann Marcelo Tavares, Felipe Cantório Soares, e a todos os coordenadores dos polos presenciais e alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

Ao meu orientador Prof. Rogério, por não ter desistido de mim!

Às professoras Alessandra e Carla, pela dedicação e comprometimento com o aprendizado dos seus alunos, além das palavras de motivação e empatia.

Ao professor Pedro pelo seu apoio, humanismo, e empatia.

A todos os colegas do curso, em especial à Jussara, por sua amizade sincera e boas energias.

**OBRIGADA A TODOS!**



## RESUMO

Os cursos na modalidade a distância, assim como os cursos tecnológicos, vêm apresentando um aumento de número de matrículas acima dos cursos presenciais e de bacharelado. Além disso, o Governo Federal vem incentivando, através de atos legais, a oferta tanto de Educação a Distância - EaD, quanto de cursos tecnológicos. A fim de garantir a oferta de cursos superiores com qualidade, o Ministério da Educação, em 2004, instituiu o SINAES, Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, e especificamente para a EaD, desde o ano de 2003, divulga o documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Este trabalho buscou identificar qual a percepção dos alunos, de um curso superior de tecnologia, na modalidade a distância, considerando os oito tópicos dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que são: 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. O método utilizado para desenvolver o presente estudo foi o estudo de caso, que teve como elemento de pesquisa o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, do Instituto Federal de Santa Catarina. O estudo teve uma abordagem qualitativa e a coleta de dados foi através de pesquisa documental e da aplicação de questionário. A análise dos dados foi univariada, através da distribuição de frequência e análise de conteúdo. Os resultados apurados demonstram que, na percepção dos alunos, o Curso Superior de Tecnologia atende ao disposto nas diretrizes dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância, no tocante aos aspectos didático-pedagógicos, quanto ao corpo docente, tutores e apoio administrativo, quanto a infraestrutura de apoio. No entanto no que refere à avaliação do curso, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, atende parcialmente às diretrizes.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Curso Superior de Tecnologia, Referenciais de Qualidade, Avaliação.



## ABSTRACT

Distance learning, as well as technological courses, have shown an increase in admissions above traditional classroom courses and baccalaureate. In addition, Brazilian Federal Government has been encouraging, through legal actions, both offering Distance Education as well as technological courses. In order to support the graduation quality, it was created in 2004 the SINAES, a national system of graduation evaluation. Specifically for distance education, in 2003, a guiding document called Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (quality guidelines for distance learning graduation courses) was created. This study aimed to identify the perception of students in a distance learning course of technology, considering the eight topics of the quality guidelines for distance learning graduation courses, which are: the education and curriculum ideas in teaching and learning, communication systems, didactic materials, evaluation, multidisciplinary team, supporting infrastructure, academic and administrative management, and financial sustainability. The method to develop this study was the case study, the graduation course of technology in Public Administration of the Federal Institute of Santa Catarina. The study has a qualitative approach and the data collection was conducted through literature research and questionnaire. The univariate analysis was done by frequency distribution and content analysis. The results obtained show that in the students perception, the Technology Course meets the quality guidelines for distance learning graduation courses, regarding aspects such as didactic-pedagogic, teachers, tutors, administrative support, and supporting infrastructure. However, in terms of the evaluation of the course, the Technology Course in Public Administration partially meets the guidelines.

**Keywords:** Distance Education, Technology Courses, Evaluation



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Modelo do gerenciamento da qualidade total.....	31
Figura 02: As dez dimensões do SINAES.....	53
Figura 03: Relação do tópico I com as variáveis pesquisadas.....	96
Figura 04: Relação do tópico II com as variáveis pesquisadas.....	97
Figura 05: Relação do tópico III com as variáveis pesquisadas.....	98
Figura 06: Relação do tópico IV com as variáveis pesquisadas.....	99
Figura 07: Relação do tópico V com as variáveis pesquisadas.....	100
Figura 08: Relação do tópico V I com as variáveis pesquisadas.....	101



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01: As Quatro Principais Eras da Qualidade.....	32
Quadro 02: Quadro da síntese dos principais aspectos dos modelos de avaliação da educação superior do Brasil, antecessores do SINAES.....	51
Quadro 03: Tipos de diálogos em educação a distância.....	60
Quadro 04: Definição dos elementos da escala utilizada no questionário.....	75
Quadro 05: Organização Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.....	81
Quadro 06: Distribuição de frequência de respostas nas questões Turma e Polo.....	83
Quadro 07: Descrição da escala.....	84
Quadro 08: Distribuição de frequência categoria professores.....	85
Quadro 09: Distribuição de frequência da categoria tutores.....	86
Quadro 10: Distribuição de frequência da categoria coordenadores.....	87
Quadro 11: Distribuição de frequência da categoria organização didático-pedagógica.....	89
Quadro 12: Distribuição de frequência da categoria infraestrutura de apoio.....	90
Quadro 13: Distribuição de frequência da categoria avaliação do curso.....	91
Quadro 14: Análise de conteúdo da questão 28.....	94



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01: Distribuição da matrícula por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico Brasil 2011.....	39
Gráfico 02: Distribuição da matrícula por grau acadêmico, segundo a modalidade de ensino Brasil 2011.....	40



## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CFE – Conselho Nacional de Educação  
CNRES – Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior  
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior  
CPA – Comissão Permanente de Avaliação  
CSTGP– Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública  
EAD – Educação à Distância  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense  
IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
SESU – Secretaria da Educação Superior  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
TQC – Total Quality Control



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
1.1 DEFINIÇÃO DO TEMA-PROBLEMA .....	22
1.2 OBJETIVOS .....	23
<b>1.2.1 Geral</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2.2 Específicos</b> .....	<b>23</b>
1.3 JUSTIFICATIVA .....	24
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	26
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>27</b>
2.1 QUALIDADE .....	27
2.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO .....	33
2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	37
2.4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	42
<b>2.4.1 Retrospectiva da avaliação da educação superior no Brasil</b> .....	<b>45</b>
<b>2.4.2 O SINAES e a auto-avaliação</b> .....	<b>52</b>
2.5 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E OS REFERENCI- AIS DE QUALIDADE .....	56
<b>2.5.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino     e aprendizagem</b> .....	<b>59</b>
<b>2.5.2 Sistemas de Comunicação</b> .....	<b>60</b>
<b>2.5.3 Material didático</b> .....	<b>62</b>
<b>2.5.4 Avaliação</b> .....	<b>63</b>
<b>2.5.5. Equipe multidisciplinar</b> .....	<b>64</b>
<b>2.5.6 Infra-estrutura de apoio</b> .....	<b>67</b>
<b>2.5.7 Gestão acadêmico-administrativa</b> .....	<b>68</b>
<b>2.5.8 Sustentabilidade financeira</b> .....	<b>69</b>
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>71</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	71
3.2 TÉCNICAS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS .....	74
3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	77
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>78</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLO- GIA EM GESTÃO PÚBLICA, NA MODALIDADE A DISTÂN- CIA, DO IFSC .....	78
4.2. PERFIL DOS RESPONDENTES .....	83
4.3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS .....	83
<b>4.3.1 Professores</b> .....	<b>84</b>
<b>4.3.2 Tutores</b> .....	<b>86</b>
<b>4.3.3 Coordenadores</b> .....	<b>87</b>

<b>4.3.4 Organização didático-pedagógica.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3.5 Infraestrutura de apoio .....</b>	<b>90</b>
<b>4.3.6 Avaliação do curso .....</b>	<b>91</b>
<b>4.3.7 Análise das sugestões de melhoria .....</b>	<b>93</b>
<b>4.3.8 Relação de atendimento aos referenciais de qualidade.....</b>	<b>95</b>
<b>5 CONCLUSÕES.....</b>	<b>102</b>
5.2 RECOMENDAÇÕES .....	104
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ambiente educacional brasileiro, mais especificamente o da educação superior, teve um crescimento sem precedentes nos últimos 20 anos. No entanto, apesar do crescimento, ainda é muito pequeno o número de pessoas que concluem o ensino superior no Brasil. Segundo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011), apenas 13.463.757 de pessoas possuíam nível superior completo, isto é, 7,058% da população brasileira. As Instituições de Ensino Superior (IES), sejam públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, são instituições criadas com o objetivo de oferecer algum benefício para a sociedade de maneira geral. Esses benefícios podem ser de natureza social, educacional, científica, cultural e econômica. O maior número de pessoas tendo acesso à educação contribui para uma melhoria no quadro educacional, social, consequentemente, econômico do país.

Segundo Melo, Melo e Nunes,

em todos os países desenvolvidos, o ensino superior tem assumido um destacado papel, seja por seu impacto no desenvolvimento econômico, seja no desenvolvimento cultural da sociedade e, mais do que tudo isso, por seu papel no desenvolvimento do ser humano (2009, p. 280).

Neste sentido, a Educação a Distância (EaD) apresenta-se como uma possibilidade de atender um maior número de pessoas do que a educação presencial. De acordo com Pacheco (2010), considerando que a educação é uma das principais bases do crescimento econômico e social e que a expansão da educação superior torna-se um grande desafio para o Brasil, devido à sua grande extensão territorial, a educação a distância vem ao encontro desse desafio, podendo minimizar os problemas territoriais e ainda democratizar a educação superior no país.

Ratificando o exposto, observa-se o incentivo à educação a distância por parte do Governo Federal, explícito no art. 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 20 de dezembro de 1996: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

De acordo com Melo, Melo e Nunes,

As políticas públicas de expansão da educação superior a distância na última década possuem muitas variáveis e vertentes, especialmente quando se considera que elas estão baseadas na transposição de um sistema elitista para outro que permite a massificação do acesso (2009 p. 300).

Concomitante ao aumento da EaD, o incremento da oferta de educação profissional também se apresenta de forma expressiva, fruto de incentivos do Governo Federal, principalmente com a criação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF.

Como consequência da criação dos IF, houve a criação de campi em cada Estado brasileiro, o que gerou um aumento maciço da oferta de educação profissional. Especificamente em Santa Catarina, foram criados dois IF, sendo que o Instituto Federal Catarinense iniciou com cinco unidades e hoje possui 11 campi, e o Instituto Federal de Santa Catarina iniciou com três unidades e hoje possui 19 campi. Ou seja, somente em Santa Catarina existem 30 unidades que ofertam ou podem ofertar cursos superiores de tecnologia.

A educação profissional na forma dos cursos superiores de tecnologia é uma alternativa de graduação que demanda menos tempo de formação do que um curso de bacharelado. Desta forma, a pessoa que opta por essa formação tem maiores chances de se colocar mais rapidamente no mercado de trabalho com uma melhor qualificação.

Na visão de Melo, Melo e Nunes,

o mercado de trabalho está procurando pessoas com alta escolaridade. Consolida-se a lógica empresarial de que pessoas que conseguem acumular mais conhecimentos são mais competitivas e possuem maior flexibilidade e possibilidade de se desenvolver e se reenquadrar dentro das organizações (2009 página 281).

Conforme consta no Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2012), no período 2010-2011, a matrícula nos cursos presenciais cresceu 5,4 % e nos cursos a distância 6,7%. Já, quanto aos números por

modalidade de ensino, os cursos presenciais detinham 85,3% das matrículas e os cursos EaD, 14,7%. O que leva a concluir que, apesar das matrículas em EaD terem aumentando, esse número ainda é pouco significativo, considerando as oportunidades de ensino e tecnologias existentes.

No que se refere aos cursos superiores de tecnologia no período 2010-2011, a matrícula cresceu 11,4%, ou seja, quase o dobro do crescimento de 6,4% registrado nos cursos de bacharelado. Considerando o cenário nacional das matrículas nos cursos superiores, os cursos tecnológicos detinham 12,9% das matrículas, enquanto que os de bacharelado, 66,9%, e os de licenciatura 20,2% (INEP, 2012).

A iniciativa do Governo de oferta de EaD é válida, uma vez que, para uma grande parte da população, a EaD é realmente a única alternativa de acesso à educação superior, por conta das grandes distâncias territoriais do Brasil. No entanto, o Governo Federal não tem só o dever de estimular as ofertas de cursos superiores a fim de sanar uma lacuna existente no País, em termos de educação e, conseqüentemente, desenvolvimento sócio econômico. É sua responsabilidade, também, garantir que essa oferta seja feita de forma consciente e condizente com um grau de qualidade aceitável. Esta garantia, o Governo Federal proporciona através das legislações e órgãos executivos, no caso o Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos vinculados que, efetivamente, avaliam as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus cursos, tanto os presenciais como os cursos a distância.

Com este objetivo, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que tem como objetivo avaliar o ensino superior em todos os aspectos dos eixos ensino-pesquisa-extensão. O SINAES tem como fundamento a necessidade de promover a melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil.

Nos termos do artigo 11, da Lei nº 10.861, toda instituição de ensino superior deve constituir uma Comissão Permanente de Avaliação (CPA), que terá como atribuição conduzir o processo de avaliação interna, a autoavaliação, além de prestar informações de forma sistematizada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2004).

Especificamente na EaD, os Decretos nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), e nº 2.561, de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998a), revogados pelo decreto nº 5.622, de 19 de dezembro

de 2005 (BRASIL, 2005), e ainda o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) vieram regulamentar o art. 80 da LDB 9394/96, que instituiu a EaD como modalidade de ensino. Além disso, no ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o documento que norteia as ações da EaD intitulado Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), que foi atualizado em 2007.

A avaliação no âmbito institucional deve servir de instrumento para aumentar a consciência sobre a identidade institucional e, portanto, levantar as prioridades e potencialidades de cada instituição em particular. Especificamente nas IES, os objetivos de avaliar compreendem, sobretudo, identificar os pontos fortes e fracos da instituição, proporcionar a adequação de seu trabalho com referência às demandas sociais e identificar graus de envolvimento e compromisso de seus docentes, discentes e funcionários.

Nas IES, a prática da autoavaliação como processo permanente poderá ser um instrumento de desenvolvimento e/ou consolidação de uma cultura organizacional de avaliação com a qual a comunidade interna se identifica e se sinta comprometida com os resultados. Considerando o caráter formativo da autoavaliação, esta deve proporcionar a melhoria de desempenho e, conseqüentemente, da qualidade, através do aperfeiçoamento e desenvolvimento institucional pelo fato de que todos os envolvidos podem ser influenciados por um processo de autoconhecimento e reflexão.

## 1.1 DEFINIÇÃO DO TEMA-PROBLEMA

Desde 2003, o MEC divulga os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (doravante denominado Referenciais de Qualidade) que, apesar de não ser um documento de cumprimento obrigatório, deve nortear todas as ações de educação superior a distância. Neste sentido, realizar uma avaliação a fim de diagnosticar qual a relação de atendimento a esses referenciais, torna-se de suma importância, do contrário a IES corre o risco de não contemplar as devidas especificidades da EaD. Além disso, no que se refere ao MEC, as avaliações são subsídios para os atos regulatórios de autorizações de funcionamento e de reconhecimento de cursos a distância, ocasião esta em que os referenciais servem de norteadores dos instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC.

Da mesma maneira, o aumento expressivo da educação tecnológica em nível superior, que aconteceu em um curto espaço de tempo, torna oportuna a análise da percepção dos alunos desses cursos.

Ao mesmo tempo, como obrigatoriedade do SINAES (BRASIL, 2004), destaca-se a autoavaliação institucional para todas as IES, ou seja, os cursos de tecnologia devem fazer parte do escopo da autoavaliação institucional e seus alunos precisam ser contemplados nessa avaliação.

Considerando-se que os alunos dos cursos a distância devem ser contemplados na auto-avaliação institucional e que as IES devem observar os referenciais de qualidade citados anteriormente, o tema desta pesquisa é a avaliação de cursos superiores tecnológicos na modalidade a distância.

Assim, espera-se obter respostas à seguinte problemática:

Qual a percepção dos alunos com relação à qualidade dos cursos superiores de tecnologia, na modalidade a distância?

## 1.2 OBJETIVOS

Com base na pergunta de pesquisa, foram formulados os objetivos geral e específicos para a presente pesquisa, os quais são mostrados na sequência.

### 1.2.1 Geral

Com origem no problema de pesquisa, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção dos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública na modalidade a distância, do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, com relação aos referenciais de qualidade para a educação superior a distância.

### 1.2.2 Específicos

São objetivos específicos desta pesquisa:

- a) identificar a percepção dos alunos quanto aos aspectos didáticos e pedagógicos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, na modalidade a distância, do IFSC;
- b) descrever a percepção dos alunos quanto ao corpo docente, tutores e apoio administrativo;

- c) indicar a percepção dos alunos quanto ao aspecto infraestrutura de apoio;
- d) apresentar a percepção dos alunos quanto ao aspecto avaliação do curso;
- e) analisar o nível de atendimento às diretrizes para a educação superior à distância, formuladas pelo Governo Federal, na percepção dos alunos.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

De acordo com Castro (2006, p.61), “dizemos que um tema é importante quando está, de alguma forma, ligado a uma questão crucial que polariza ou afeta um segmento substancial da sociedade.” Desta forma, este estudo é considerado importante uma vez que a avaliação institucional nas IES, além de ser uma política pública, também é uma forma de resposta à sociedade, pois pode proporcionar a adequação do trabalho da IES com referência às demandas sociais.

Conforme exposto anteriormente, considerando os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2012), o número de matrículas em cursos de EaD vem crescendo de forma significativa a cada ano. No entanto, ainda há resistência e preconceito relacionado a esta modalidade de ensino. O que contribui para esse fato é que as instituições, de maneira geral, ainda estão aprendendo a gerenciar os processos específicos e complexos da EaD, pois esta modalidade de ensino envolve algumas variáveis a mais que a educação presencial.

Segundo Moran,

*existem dificuldades sérias na aceitação da educação online. A primeira é o peso da sala de aula. Desde sempre, aprender está associado a ir a uma sala de aula, e lá concentramos os esforços dos últimos séculos para o gerenciamento da relação entre ensinar e aprender (2003, p.44).*

Sob essa ótica, o estudo é importante ainda para o aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional no que se refere aos cursos na modalidade de EaD, pois contempla as especificidades desta modalidade. Ainda, quanto ao aspecto da gestão pública, o resultado desta pesquisa poderá auxiliar o gestor na identificação de oportunidades de melhoria na gestão acadêmica de cursos superiores na modalidade a distância.

Corroborando com o exposto, Rumble ressalta que:

Não existe ainda uma documentação abundante tratando especificamente dos sistemas de gestão do ensino a distância. A quantidade de pessoas que buscam esse tipo de ensino, assim como instituições em diversos países que recorrem aos seus métodos, justificam a magnitude dos recursos destinados ao ensino a distância. Para que os dirigentes utilizem esses recursos com eficiência e eficácia, é necessário que desenvolvam competências no campo da gestão do ensino a distância (2003, p.15).

Além disso, o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

Desta forma, a presente pesquisa é oportuna, pois pretende identificar qual a percepção dos alunos quanto ao atendimento aos Referenciais de Qualidade no processo de avaliação da IES pesquisada.

Destaca-se ainda o incentivo por parte do Governo Federal para a oferta de educação profissional em todos os níveis: básico, técnico e tecnológico. Em decorrência disso, as matrículas dos cursos de tecnologia têm apresentado aproximadamente o dobro de crescimento dos cursos de bacharelado, conforme o Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2012).

Portanto, a originalidade desta pesquisa apóia-se ainda no fato de contemplar duas variáveis em crescimento no cenário da educação superior no Brasil, que são a educação a distância e os cursos superiores de tecnologia.

Destaca-se, ainda, que a pesquisadora possui experiência na área, pois atua em instituições de educação profissional em nível superior, tanto presencial como a distância, há 13 anos, e depara-se, constantemente, com o preconceito que há perante estas modalidades de educação. Assim, a pesquisadora se sentiu motivada pelo tema, a fim de constatar o nível de qualidade dos cursos superiores de tecnologia à distância.

## 1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados a introdução, os objetivos geral e específicos, a justificativa, e a estrutura do trabalho em si.

O segundo capítulo contempla um histórico e os conceitos de qualidade. Apresenta também definições e implicações da qualidade na educação, os atos regulatórios, conceitos e definições da educação superior a distância, observações quanto à avaliação da qualidade na educação superior, bem como um histórico das avaliações neste âmbito. No capítulo também são esclarecidos os atos regulatórios, a concepção e as diretrizes do SINAES e da autoavaliação institucional. Por fim, é apresentado um breve resumo sobre os referenciais de qualidade.

No terceiro capítulo, são descritos os métodos utilizados para desenvolvimento do presente estudo, contemplando a classificação da pesquisa, a delimitação do universo da pesquisa, as técnicas de coleta e análise dos dados e as limitações encontradas no desenvolvimento da pesquisa.

O quarto capítulo é composto pela análise dos dados colhidos na pesquisa.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões e considerações da análise dos dados, além de conter sugestões para estudos posteriores.

Na sequência, é apresentada a bibliografia pesquisada e consultada e os apêndices.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentados os conceitos referentes ao tema deste trabalho, com o objetivo de desenvolver o presente estudo, por meio de literatura especializada, e que está organizado de acordo com os seguintes tópicos:

- a) qualidade;
- b) qualidade na educação;
- c) educação superior a distância;
- d) avaliação da qualidade na educação superior;
- e) o SINAES e a autoavaliação; e
- f) a educação superior a distância e os referenciais de qualidade.

### 2.1 QUALIDADE

O termo qualidade é utilizado em uma infinidade de situações. Fala-se, por exemplo, de qualidade de vida, da qualidade do ensino, da qualidade de um atendimento. No entanto, sua definição, em qualquer situação, depende de alguns fatores que, se alterados, podem modificar a percepção da qualidade. Portanto, para conceituar qualidade é necessário observar a evolução desses conceitos ao longo dos anos.

A busca da qualidade como elemento importante para as organizações teve início com a revolução industrial, quando houve um crescimento elevado do consumo de bens industrializados e surgiram as linhas de produção em massa.

É possível considerar esse período como a primeira fase da qualidade para as organizações, no qual o principal aspecto era o da **inspeção em massa** e quando houve o aparecimento da figura do inspetor da qualidade e do departamento de controle da qualidade (GARVIN, 1992).

Segundo Garvin,

as atividades de inspeção foram relacionadas mais formalmente com o controle da qualidade em 1922, com a publicação da obra *The Control of Quality in Manufacturing*, de G. S. Radford. Pela primeira vez, a qualidade foi vista como responsabilidade gerencial e distinta, e como função independente (1992, p. 5).

Nessa época, a qualidade de um ou mais componentes de um produto eram examinados, medidos ou testados, no final do processo produtivo, a fim de assegurar sua qualidade. Assim, como descreve Paladini “toda ênfase do Controle da Qualidade esteve voltada para os procedimentos da avaliação da qualidade de produtos e serviços, com a estruturação de técnicas de inspeção”(1995, p. 33).

Por volta dos anos de 1930 a 1940, o conceito de qualidade evoluiu e se iniciou a segunda fase da qualidade, conhecida como **Era do Controle Estatístico da Qualidade** (GARVIN, 1992) que foi marcada pela utilização das aplicações estatísticas nos processos produtivos. Nessa fase, o enfoque dado à qualidade era o de correção de defeitos ou de prevenção de falhas, que teve grande aplicação durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, surgiram os primeiros engenheiros de controle da qualidade.

Segundo Ishikawa (1993), o controle de qualidade estatístico começou nos anos 30 com a aplicação industrial do gráfico de controle (inventado pelo Dr. W. A. Shewhart). Ainda, segundo o autor,

a segunda Guerra Mundial foi o catalisador que tornou possível a aplicação do gráfico de controle em diversas indústrias dos Estados Unidos, quando foi provado que a mera reorganização dos sistemas de produção era inadequada para atender à exigências das condições do período da guerra (ISHIKAWA, 1993, p.13).

Paladini (1995) menciona que o maior desenvolvimento da década de 30 foi decorrente da utilização em maior escala das técnicas de aceitação por amostragem. A década de 40 marcou o nascimento oficial do Controle Estatístico da Qualidade, que formalizou as técnicas desenvolvidas em anos anteriores.

Uma das características dessa fase é que o objetivo do produto era o atendimento de um padrão estabelecido, havia qualidade em um produto se o mesmo atendesse ao que os projetistas estabeleceram que ele faria, sem considerar necessariamente as demandas do mercado. Nesta fase a qualidade é entendida como a adequação do produto ao uso (ISHIKAWA, 1993).

Durante a Segunda Guerra Mundial, os conceitos de controle estatístico da qualidade difundiram-se pelo mundo, principalmente nas indústrias bélicas e nas que fabricavam produtos utilizados na guerra.

Porém, só no período pós-guerra é que surgiram novos conceitos com relação à Gestão da Qualidade.

O período em seguida, após 1950, é conhecido como fase do **Controle da Qualidade Total**, ou **Era da Garantia da Qualidade** (GARVIN, 1992). Nessa fase, os conceitos de qualidade foram ampliados, incluindo o fator humano nas análises, e a ênfase passou a ser no cliente.

De acordo com Carvalho *et al* (2005, p. 4), em 1951 Juran lançou a publicação *Planning and Practices in Quality Control*, a qual apresentava um modelo que envolvia planejamento e apuração dos custos da qualidade. Nessa mesma época, Armand Feigenbaum começa a tratar a qualidade de forma sistêmica nas organizações, formulando o Total Quality Control- TQC- Controle de Qualidade Total (ISHIKAWA, 1993).

Segundo Juran e Gryna (1991), o conceito de qualidade refere-se a:

- a) o grau em que o produto satisfaz as necessidades do consumidor, se está em conformidade com o projeto e as especificações, possui preferência do consumidor;
- b) as características distintas dos produtos/serviços tais como aparência, desempenho, durabilidade e manutenção é que os colocam em vantagem sobre o concorrente.

Ishikawa define que,

praticar um bom controle de qualidade é desenvolver, projetar, produzir e comercializar um produto de qualidade que é mais econômico, mais útil e sempre satisfatório para o consumidor (1993, p. 43).

Feigenbaum define qualidade como um conjunto de características do produto ou serviço em uso, as quais satisfazem as expectativas do cliente. Para o autor,

[...] qualidade é fundamentada na experiência real do cliente com o produto ou serviço, medida de acordo com suas exigências – explícitas ou não, conscientes, ou simplesmente percebidas, tecnicamente operacionais ou inteiramente subjetivas – e sempre representando alvo variável em mercado competitivo (1994, p.8).

Nesse período, destacaram-se, ainda, os trabalhos de Philip B. Crosby, que compreendiam: a quantificação dos custos da qualidade; o controle total da qualidade; as técnicas de confiabilidade; e o programa zero defeitos. Segundo Crosby (1986), a qualidade é a conformidade do produto com os requisitos. Para o mesmo autor, esta definição é voltada inteiramente para o cliente, enfatizando que a qualidade é tangível, gerenciável e pode ser medida.

Tanto Feigenbaum quanto Juran perceberam a necessidade de as empresas desenvolverem um novo tipo de especialista, não só de conhecimento de estatística, mas principalmente de conhecimentos gerenciais (CAMPOS, 1994).

De acordo com Campos, a qualidade,

[...] está diretamente ligada à satisfação do cliente interno ou externo. Portanto, a qualidade é medida através das características da qualidade dos produtos ou serviços finais ou intermediários da empresa. Ela inclui a qualidade do produto ou serviço (ausência de defeitos e presença de características que irão agradar o consumidor), a qualidade da rotina da empresa (previsibilidade e confiabilidade em todas as operações), a qualidade do treinamento, a qualidade da informação, a qualidade das pessoas, a qualidade da empresa, a qualidade da administração, a qualidade dos objetivos, a qualidade do sistema, a qualidade dos engenheiros etc (1994, p. 14).

A quarta fase da qualidade é chamada de **Gestão da Qualidade Total** ou **Gestão Estratégica da Qualidade**. É importante ressaltar que esta fase não exclui as outras e sim agrega outros fatores, como a ênfase na política de recursos humanos e nos relacionamentos tanto internos da organização como externos, isto é, com o mercado que contempla clientes e fornecedores, pois a qualidade passou a ser utilizada como ferramenta estratégica de competitividade para a organização, com uma preocupação de comparação com seus concorrentes.

Para Garvin,

a abordagem estratégica da qualidade é mais ampla que as suas antecessoras, mais intimamente ligada à lucratividade e aos objetivos empresariais

básicos, mais sensível à necessidades da concorrência e ao ponto de vista do consumidor e, mais firmemente associada à melhoria contínua (1992, p.32-33).

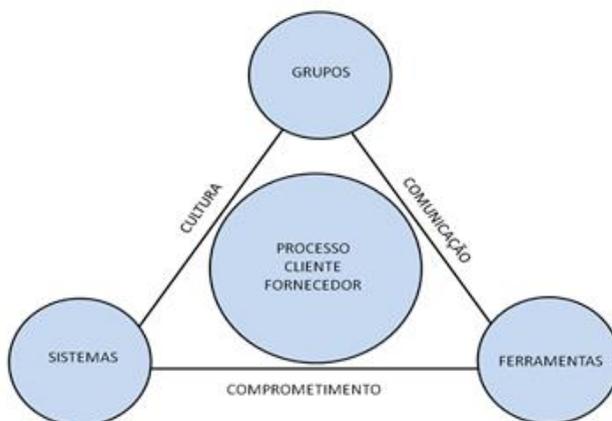
Nesse período, a qualidade deixou de ser associada apenas à produção, aos produtos ou a aplicação de técnicas e passou a se estabelecer como um modelo de gestão.

De acordo com a Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade,

[...] qualidade centrada no cliente é um conceito estratégico voltado para a manutenção de clientes e para a conquista de novas fatias de mercado, demandando sensibilidade constante em relação às novas exigências dos clientes e do mercado, à determinação dos fatores que promovem a satisfação e manutenção dos clientes, bem como à percepção dos desenvolvimentos ocorridos na tecnologia, e resposta rápida e flexível aos requisitos dos clientes e do mercado (1993, p. 3).

Oakland inseriu o fator comunicação e cultura organizacional na definição de gestão da qualidade total, conforme figura 01 (CARAVANTES, 1997).

Figura 01: Modelo do gerenciamento da qualidade total



Fonte: Caravantes (1997, p. 81)

Caravantes expressa que “no regime de livre economia, a qualidade se traduz em vantagem competitiva: mais aceitação de produtos ou serviços e, conseqüentemente, maior presença no mercado” (1997, p.72).

A seguir é apresentado um resumo das quatro fases da qualidade, apontando as principais características de cada uma (quadro 01).

Quadro 01: As quatro principais áreas da qualidade

Características Básicas / Áreas	Inspecção	Controle Estatístico da Qualidade	Garantia da Qualidade	Gestão da Qualidade Total
Interesse Principal	Verificação	Controle	Coordenação	Impacto estratégico
Visão da Qualidade	Um problema a ser resolvido	Um problema a ser resolvido	Um problema a ser resolvido, mas que é enfrentado proativamente	Uma oportunidade de diferenciação da concorrência
Ênfase	Uniformidade do produto	Uniformidade do produto com menos inspeção	Toda a cadeia de fabricação, desde o projeto até o mercado, e a contribuição de todos os grupos funcionais para impedir falhas de Qualidade	As necessidades de mercado e do cliente
Métodos	Instrumentos de medição	Ferramentas e técnicas estatísticas	Programas e sistemas	Planejamento estratégico, estabelecimento de objetivos e a mobilização da organização
Papel dos Profissionais da Qualidade	Inspecção, classificação, contagem, avaliação e reparo	Solução de problemas e a aplicação de métodos estatísticos	Planejamento, medição da Qualidade e desenvolvimento de programas	Estabelecimento de metas, educação e treinamento, consultoria a outros departamentos e desenvolvimento de programas
Quem é o responsável pela Qualidade	O departamento de Inspecção	Os departamentos de Fabricação e Engenharia (o Controle de Qualidade)	Todos os departamentos, com a alta administração se envolvendo superficialmente com o planejamento e a execução das diretrizes da Qualidade	Todos na empresa, com a alta administração exercendo forte liderança
Orientação e enfoque	Inspecionar a Qualidade	Controlar a Qualidade	Construir a Qualidade	Gerenciar a Qualidade

Fonte: Garvin (1992, p.44).

A concepção de qualidade pode ser relacionada a um modo sistêmico de pensar considerando-se a inter-relação entre produto – cliente – uso. Nesse sentido, as múltiplas possibilidades de interação desses fatores é que gerará o conceito de qualidade.

A qualidade pode ser analisada de acordo com oito dimensões, ou categorias: desempenho; características; confiabilidade; conformidade; durabilidade; atendimento; estética; e qualidade percebida (GARVIN, 1992).

Na maioria das vezes, qualidade significa um ato de gestão na busca da melhoria contínua, isto é, gerenciar o valor do cliente incluindo a adequação ao uso, conformidade com os requisitos, qualidade do produto, do atendimento, e satisfação nas expectativas do cliente.

Campos (1994) entende que o verdadeiro critério da boa qualidade é a preferência do consumidor. Um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende as necessidades do cliente perfeitamente (projeto perfeito), de forma confiável (sem defeitos), acessível (baixo custo), seguro (segurança do cliente) e no tempo certo (entrega no prazo certo, no local certo, na quantidade certa).

Observa-se que, quando relacionados a produtos, os conceitos de qualidade se transpassam entre o atendimento às necessidades, preferências e satisfação do consumidor e custos aceitáveis. Já, em relação aos serviços, os conceitos devem receber outro tratamento, considerando-se que a produção do produto e a entrega ocorrem simultaneamente. Além disso, os serviços estão sujeitos às percepções de cada cliente de uma forma muito particular, pois cada um irá qualificar o serviço de acordo com os seus referenciais, que não são padronizados como o são para os produtos.

Desta forma, segundo Fowler, os serviços “estão mais voltados para a confiabilidade, bom atendimento, cordialidade e segurança” (2008, p.23).

## 2.2 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Segundo Dias Sobrinho, a qualidade na educação é considerada como,

[...] um juízo valorativo que se constrói socialmente. É um atributo ou um conjunto de propriedades que definem uma coisa e a distinguem das demais, de acordo com

juízos de valor praticados num determinado meio (2000, p. 212).

Na visão de Leite, a qualidade,

é uma condição a ser negociada entre as partes interessadas: docentes, alunos, funcionários e a comunidade mais próxima, e mesmo com os *stakeholders* (tomadores de serviços ou ações) interessados (2005, p 28).

De acordo com Bondioli, que apresenta o conceito de qualidade negociada,

a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades (2004, p.14).

Quanto ao ensino superior, mais especificamente, Garvin (1987) propõe uma definição de qualidade para o ensino superior, considerando as dimensões a seguir:

- a) desempenho: conhecimentos básicos necessários para os graduandos.
- b) características: conhecimentos e habilidades complementares;
- c) confiabilidade: extensão na qual os conhecimentos e habilidades apreendidos são corretos, adequados e atuais;
- d) conformidade: o grau no qual o programa, a instituição e os cursos seguem o planejamento;
- e) durabilidade: profundidade da aprendizagem; e
- f) serviço: como a instituição lida com as reclamações dos alunos.

Na visão de Tubino,

no caso específico de uma universidade, o cliente substantivo é a Sociedade, que consome a força de trabalho desenvolvida, as pesquisas e o serviços. Entretanto existem os cliente internos dos processos acadêmicos, que são os alunos em primeiro lugar[...] (1997, p.58).

Já, Campell e Rozsnayi (*apud* FOWLER, 2008) identificam que,

[...] o conceito de qualidade na educação superior tem sido definido de várias formas:

- a) ser o melhor na sua área;
- b) conformidade com as necessidades e desejos do aluno;
- c) capacidade da instituição em preparar o aluno para uma maior autonomia com relação às disciplinas, conhecimentos e atitudes que o capacitam a viver e trabalhar na sociedade do conhecimento;
- d) estabelecimento de normas e critérios;
- e) racionalização de recursos; e
- f) melhoria contínua. (2008, p. 29)

Fernandes e Grillo constataam que:

O crescente surgimento de novas universidades tem aumentado o interesse para a criação de sistemas administrativos que possam propiciar melhores níveis de qualidade ao ensino superior e à pesquisa, tendo em vista, principalmente, o alto grau de complexidade dessas instituições (2001, p.9).

Segundo Mezomo, com a melhoria da qualidade na educação:

[...] teremos cidadãos capazes [...]. Eles aprenderão a poupar, a evitar o desperdício, a produzir com responsabilidade, a respeitar os valores sociais, éticos e morais, a não tolerar qualquer forma de injustiça ou discriminação

social e a conviver em sociedade, respeitando suas leis (1997, p.78).

Mezomo ainda entende a educação como um fator de fortalecimento e realização da pessoa como cidadã, o mesmo destaca que é necessário atender e exceder as necessidades dos alunos para que a educação tenha qualidade. O autor salienta que as necessidades dos alunos são,

[...]a criação do gosto pelo estudo, o desenvolvimento de sua auto-estima, o compromisso com as coisas bem feitas, a habilidade de trabalhar em equipe e a capacidade de manter a si mesmo e a sua família (1997, p. 144).

Pelo exposto, compreende-se que a relação aluno-escola vai muito além da presença de bons professores, pois envolve o relacionamento destes com o aluno e a gestão desse relacionamento com a instituição, portanto, a qualidade percebida cliente-aluno envolve uma série de fatores a serem gerenciados.

Na busca da qualidade, em relação aos serviços educacionais, os conceitos de qualidade estão mais voltados para:

- a) a confiabilidade - que é capacidade de executar o serviço prometido de maneira confiável, ou seja, entregar o que se espera;
- b) a cordialidade ou empatia – que é a capacidade de tornar cada pessoal especial e ter suas necessidades pessoais entendidas e atendidas, de modo a gerar uma cumplicidade; e
- c) a segurança que envolve uma atitude inteligente e cortes por parte dos prestadores de serviço, inspirando segurança.

Na visão de Leite, “para atingir patamares elevados de qualidade defendo que a universidade deva partir de um ponto: a avaliação institucional, o diagnóstico ou retrato falado de uma instituição viva” (2005, p. 28).

Corroborando com a autora, Tubino define que a qualidade nas universidades “[...] pode ser entendida como um conjunto de incentivos e projetos somados a um processo permanente de avaliação” (1997, p.58).

Para Dias Sobrinho,

os juízos de valor da comunidade científica devem ser confrontados com a apreciação crítica da comunidade externa. Avaliar a qualidade implica necessariamente uma tomada de posição que pressupõe uma escolha de um sistema valorativo, dentre vários outros possíveis, num determinado meio social (2000, p. 212).

Neste contexto, a melhoria da qualidade da educação está intrinsecamente relacionada a um processo de avaliação institucional, tanto externo como interno.

### 2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ramos aborda o conceito de EaD como

[...] um processo de ensino e de aprendizagem, mediado pelo uso de tecnologias, no qual o professor e aluno estão separados espacial e temporalmente, isto quando não há proposta de atividades síncronas (2010, p. 47).

Para Moran (2003), na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais.

Segundo Moore e Kearsley,

a idéia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (2007, p. 1).

O primeiro passo legal para o estabelecimento da EaD, no cenário educacional brasileiro, deu-se através do artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394 de 20 de

dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que foi promulgada após intenso debate da sociedade e teve como principal norte o objetivo de romper com modelos e práticas marcados pelos governos da ditadura econômico-militar.

A LDB de 1996 define a educação a distância como a 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 tempos ou lugares diversos (BRASIL, 1996).

O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, foi a primeira tentativa de regulamentar o artigo 80 da LDB, e foi promulgado num contexto em que as práticas em EaD se desenhavam no horizonte, mas ainda não havia suficiente número de experiências bem como tecnologias de informação e comunicação para alcançar centenas de milhares de pessoas simultaneamente. Considerando-se também as diversas evoluções tecnológicas em todo o mundo, foi necessário adequar a legislação para um novo cenário que se apresentava. Desta forma, o Decreto 2.494 foi revogado pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Ressalta-se que este decreto buscou não apenas regulamentar o Artigo 80 da LDB, mas também apresentar um caráter de política pública propulsora da ampliação e do fortalecimento da EaD no País. Além disso, o Decreto n.º 5.622 indica que os atos governamentais relacionados à EaD deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância do Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

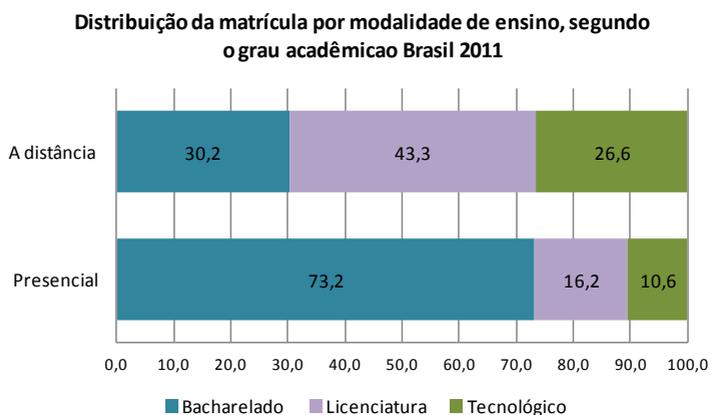
Considerando o exposto anteriormente, é possível fazer uma análise do paradigma do ensino presencial e à distância. As mudanças sociais no Brasil nos últimos anos e o acesso de milhares de famílias às novas tecnologias da informação e comunicação – TICS – tem representado uma importante evolução no sistema educacional brasileiro. O acesso e a disponibilidade de informações e conhecimento atingem, sem precedentes, a um grande número de pessoas, e parece ser uma solução para os problemas educacionais. A sociedade do conhecimento reforça a educação permanente e a EaD apresenta-se como uma das maneiras de garantir a capacitação continuada.

Segundo Castanheira (2012), os alunos da faixa dos 18 aos 24 anos têm integrado cada vez mais as práticas à distância. Além destes, o número de alunos que se enquadram em faixas etárias superiores a essa, também, tem crescido anualmente. A procura é maior no grupo de

peças que não têm tempo de frequentar as salas de aulas de um curso superior presencial, ou que moram em cidades que não dispõem de ensino superior ou ainda não há a oferta dos cursos de seu interesse. Outro fator que desperta o interesse dos estudantes é o fato de se poder complementar os estudos nos dias e horários em que tiverem disponibilidade para tal, o que pode, ainda, facilitar os estudos do aluno trabalhador.

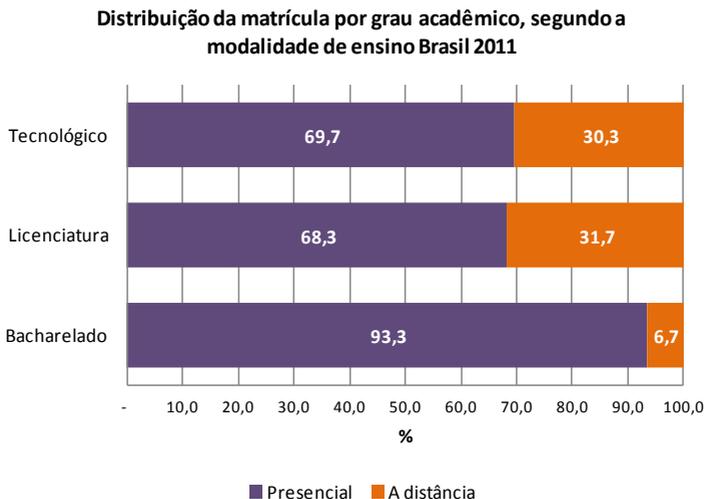
Corroborando com o exposto, destacam-se os números da educação a distância, de acordo com o relatório do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2012), conforme os gráficos 01 e 02.

Gráfico 01: Distribuição da matrícula por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico Brasil 2011



Fonte: INEP, 2012.

Gráfico 02: Distribuição da matrícula por grau acadêmico, segundo a modalidade de ensino Brasil 2011



Fonte: INEP, 2012.

Conforme consta no Censo da Educação Superior de 2011, no período 2010-2011, a matrícula nos cursos presenciais cresceu 5,4 % e, nos cursos a distância, 6,7%. Já, quanto à participação por modalidade de ensino, os cursos presenciais detêm 85,3% das matrículas e, os cursos EaD, 14,7% (INEP, 2012).

Belloni afirma que:

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, da educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento(1999, p.5).

O reflexo do cenário atual, as necessidades econômicas e maior flexibilidade e inovação levaram a novas formas de trabalho, conforme

aponta Belloni (1999). Dessa maneira, o campo educacional também sofre esse reflexo, levando a novas práticas de formação inicial, de desenvolvimento de ações integradas de formação contínua e de estímulo a organizações de aprendizagem.

Castanheiras afirma que,

o ensino na modalidade a distância requer que todos os seus figurantes tenham papéis muito bem definidos, para a criação de um ambiente em que o aluno sinta-se parte integrante do processo e, em consequência, não se evada (2012, p. 171).

Moran alerta:

*Será difícil manter a motivação no presencial, e muito mais no virtual, se não envolvermos os alunos em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança. Os cursos que se limitam à transmissão de informação e de conteúdo, mesmo que estejam brilhantemente produzidos, incorrem no risco da desmotivação a longo prazo e, principalmente, de que a aprendizagem seja só teórica, insuficiente para dar conta da relação teoria/prática (2003, P. 44-45).*

Pacheco destaca, ainda, o papel da gestão da EaD:

O primeiro ponto a ser tratado é sobre a experiência e dificuldades da gestão. A educação a distância na esfera pública, apesar de algumas iniciativas anteriores, teve seu maior desenvolvimento na última década. Essa “novidade” nas universidades mudou o panorama dos cursos, e trouxe uma mudança significativa em sua estrutura e nas suas atividades (2010, p.262).

Pelo exposto, salienta-se que, os cursos superiores na modalidade a distância possuem características específicas. Neste sentido, os fatores preponderantes para uma educação a distância de qualidade, bem como os papéis dos atores envolvidos na EaD, além da própria inter-relação desses fatores e atores, está detalhada no

documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007).

## 2.4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A palavra avaliar é derivada do latim “valere”, ou valor, e significa um julgamento de valor. Avaliar é emitir um juízo de valor sobre uma determinada coisa ou fato. A palavra avaliar permeia todos os campos da ciência. Avaliação, portanto, refere-se a uma atividade que pode tomar muitas formas, ter variados objetivos e ser implementada sob diferentes perspectivas.

De acordo com Dias Sobrinho,

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 (2003, p.45).

Ainda, de acordo com Dias Sobrinho (2003), a avaliação está relacionada com as possibilidades e as necessidades de escolha que o mundo moderno engendrou. Neste sentido, avaliar é um ato estreitamente ligado a escolher e optar.

A avaliação faz parte do ser humano, e este está sempre imerso nas suas crenças, ideologias e valores, o que faz com que a avaliação possa ser um jogo de interesses e disputa por poder.

Dias Sobrinho diz ainda que:

De início devemos declarar sem qualquer ambiguidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua (2003, p.92).

A avaliação é o processo de julgar algo e, para isso, é necessário conhecer primeiro esse objeto a ser avaliado. Por isso, o

processo de avaliação implica e acarreta tarefas de identificação da informação que são avaliadas, de obtenção dessa informação e de sua difusão aos responsáveis pelo processo avaliativo.

Considerando-se as IES, a avaliação pode ter dois efeitos, o político e o pedagógico. O efeito político pode ser atrelado a tudo que vem do mercado, do Governo e da sociedade de maneira geral; já o efeito pedagógico diz respeito à melhoria das funções educacionais.

Dias Sobrinho (2003) descreve o efeito político como sendo tudo que ultrapassa as dimensões individuais e se vincula às grandes metas sociais e econômicas que são demandadas às instituições de educação. Os efeitos pedagógicos referem-se às dimensões de currículo, produção e reprodução de conhecimento, organização do processo ensino-aprendizagem e relações interpessoais.

A avaliação no âmbito institucional deve servir de instrumento para aumentar a consciência sobre a sua identidade da instituição e, portanto, as prioridades e potencialidades de cada instituição em particular. Especificamente nas IES, o objetivo de avaliar compreende identificar as coisas boas e os problemas da instituição, proporcionar a adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e colaboradores, tendo em vista as prioridades institucionais básicas, bem como sua missão.

Neste sentido, Ristoff conceitua avaliação como:

[...] um processo cuja resistência é inerente a ela e cuja “versão ideologizada, vira relação opressor-oprimido”; um modo de afirmar valores a partir de um processo pré estabelecido, pressupondo que avaliar a universidade é uma forma de busca por um modelo que se almeja; um processo de conhecimento e auto-conhecimento que promove a comparabilidade das dimensões analisadas (1999, p. 38).

Para Mezomo, (1997, p.104) a avaliação dá caráter de dignidade e respeito às funções universitárias, e acrescenta que “a avaliação é um esforço consciente de busca de autenticidade e de legitimidade e uma fuga permanente de acomodação. É também uma adaptação da universidade às exigências de um mercado cada dia mais consciente e crítico”.

Ainda, segundo Mezomo, a avaliação de uma IES pressupõe:

[...] que a instituição saiba (ou queira saber) quem ela é, onde está, para onde quer ir e como chegar lá. Pressupõe também que ela esteja disposta a se deixar avaliar, ainda que o resultado não lhe agrade, porque somente a partir da identificação das oportunidades de melhora (erros) é que ela poderá chegar à excelência, criando processos de desenvolvimento institucional compatíveis com sua missão e com as necessidades de seus clientes (1997, p.102).

O mesmo autor salienta também que “a avaliação revitaliza os valores da universidade e seus objetivos, e a prepara para atender as necessidades de seus clientes internos e externos” e reforça que “a avaliação produz informações objetivas a serem repassadas à comunidade e melhora a qualidade interna das instituições” (1997, p. 104).

No processo de avaliação institucional, não basta levantar as deficiências. É também muito importante identificar as qualidades e aspectos fortes da IES. Quanto aos problemas e carências, além da verificação e da constatação, é importante identificar as suas causalidades, explicitar as possibilidades reais para a superação e estabelecer as ações adequadas e os meios para a transformação desejada (BRASIL, 2004).

A sobrevivência das instituições, mesmo as públicas, depende cada dia mais das habilidades dos seus gestores em reconhecer quais são os desafios que enfrentam, descobrir e aproveitar novas oportunidades e fazer escolhas gerenciais corretas a fim de promover as mudanças necessárias. A grande questão é como intervir e prevenir os problemas decorrentes dos desafios, e ao mesmo tempo, aproveitar as oportunidades que se apresentam. A resposta a esta questão é a avaliação institucional, capaz de fornecer ao gestor as informações importantes e necessárias para que conheça sua instituição e possa agir proativamente frente aos desafios e oportunidades.

Para Moré,

[...] avaliação é um elemento essencial a ser utilizada em universidades, faculdades, institutos ou qualquer outra instituição de educação superior, com intuito de aferir a qualidade do

processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover as correções necessárias para a melhoria da educação (2012, p. 95).

Em relação às IES, Leite (2005) explicita que a avaliação pode favorecer a compreensão coletiva sobre as qualidades positivas, pontos fortes, aspectos em que a instituição se auto reconhece melhor do que outras. Permite revisar as falhas, os erros e, também, e o que é mais importante – definir prioridades para a gestão democrática da universidade. Na opinião de Leite, avaliar pode ser a ação que dará impulso às mudanças. Corroborando com o exposto, Dourado e Oliveira afirmam que:

Os processos educativos e os resultados escolares, em termos de uma aprendizagem mais significativa, resultam de ações concretas com o objetivo de democratização dos processos de organização e gestão, exigindo rediscussão das práticas curriculares, dos processos formativos, do planejamento pedagógico, dos processos de participação (2009, p. 211).

#### **2.4.1 Retrospectiva da avaliação da educação superior no Brasil**

A avaliação da educação superior no Brasil teve sua concepção inicial durante as décadas de 80 e 90, através de comissões governamentais e forte influência de modelos internacionais.

Leite (1997; 2005) faz uma resgate histórico da avaliação do ensino superior, que teve início em 1983, quando no âmbito do Governo Federal, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que vigorou até 1986.

De acordo com Barreyro e Rothen,

o PARU pretendia realizar “investigação sistemática da realidade”, por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária, de 1968, quanto das particularidades institucionais e regionais (2008, p. 3-4).

Ainda, segundo a autora,

a avaliação, nesse Programa, foi entendida como uma forma de conhecimento sobre a realidade, como uma metodologia de pesquisa que permitiria não só obter os dados, mas também permitia fazer “uma reflexão sobre a prática”. Assim, o PARU, com a finalidade de realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, recorreu à “avaliação institucional” e considerou à “avaliação interna” como procedimento privilegiado. Para isso, propôs a participação da comunidade na realização de auto-avaliação. Nesse sentido, o PARU, foi o precursor das experiências de avaliação posteriores no país (PAIUB, SINAES-CEA) inaugurando a concepção de avaliação formativa e emancipatória (2008, p.5).

Além do exposto, o PARU instigou a preocupação com a gestão das instituições, incluindo esta dimensão na análise institucional. No entanto, o programa foi extinto um ano após sua instituição sob justificativa de pouca produtividade. Mas, segundo Cunha (*apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 135), foi “[...] devido a disputas internas ao próprio Ministério da Educação, em torno de quem competia fazer a avaliação da Reforma Universitária”.

No ano de 1985, com o objetivo de reformulação da educação superior, foi instituída a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior – CNRES, ou Comissão Nacional. Esta comissão produziu um relatório intitulado “Uma Nova Política Para a Educação Superior Brasileira”. Nas primeiras páginas do relatório, a CNRES (1985) ressaltou que era necessário a instituição de uma nova política e não somente a criação de uma nova lei, e que uma lei não resolveria os problemas da educação superior. De acordo com Barreyro e Rothen,

em linhas gerais, defendeu-se, no documento, que, para a superação da crise da universidade brasileira, se deveria aumentar, significativamente, a autonomia universitária que seria acompanhada por um processo externo de avaliação baseado na valorização de mérito acadêmico (2008, p. 137).

Ainda, segundo a autora, o documento destacava a relação entre a autonomia e avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Em outras palavras, a autonomia seria “moeda de troca” em relação ao desempenho das instituições, ou seja, a universidade deveria oferecer educação com qualidade e que atendessem as demandas sociais, sendo que esse desempenho seria o baluarte para o financiamento estatal da universidade. Além disso, o documento remetia à ideia de um sistema de acreditação, onde as universidades fariam a supervisão das faculdades isoladas e emitiriam seus diplomas.

O documento propôs, ainda, a reformulação do Conselho Federal de Educação – CFE, que teria como atribuição a realização de avaliação da educação superior por meio dos seus pares. Isto é, pela primeira vez, remeteu à ideia de haver um órgão responsável pela avaliação utilizando a metodologia já implantada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES.

Um ano após a constituição da CNRES, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES, com o objetivo de elaborar uma proposta de Reforma Universitária. Segundo Schwartzman (*apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008), as atividades do grupo tiveram como ponto de partida o relatório da Comissão Nacional. Como pontos principais da proposta formulada pelo GERES, destacam-se:

- a) reformulação da legislação referente à Educação Superior Pública;
- b) aumento da autonomia;
- c) controle das instituições pelos processos de avaliação institucional (desempenho institucional);
- d) universidade por áreas de saber, sem necessariamente abrangerem todos os campos do saber;
- e) vários tipos de instituições de educação superior, de acordo com suas competências (formação profissional ou realização de pesquisa); e
- f) definição de universidade considerando sua autonomia didática, administrativa e financeira.

Especificamente, quanto à avaliação, o GERES, diferentemente da Comissão Nacional, propôs que as avaliações fossem realizadas pela Secretaria da Educação Superior (SESU) e seus resultados seriam utilizados pelo Conselho Federal de Educação na sua função normativa.

De acordo com Barreyro e Rothen,

a avaliação, na visão do GERES, teria a função primordial de controlar a qualidade do desempenho da Educação Superior, especialmente a pública. No caso do setor privado, o próprio mercado faria a regulação, pois esse setor depende do sucesso do seu produto para obter os recursos para a sua manutenção e expansão. Assim nessa lógica, o financiamento da educação superior cumpriria, para o setor público, o mesmo papel que o mercado tem em relação ao privado (2008, p. 145)

Referente a este ponto do documento, na visão de Leite, “em última análise, através da avaliação, pretendia ranquear as instituições” (1997, p. 9).

Segundo Schlickmann, Melo e Alperstedt,

com a instalação do GERES, a distribuição de recursos públicos aos “centros de excelência” denota ainda um aspecto de racionalidade no que diz respeito à avaliação, daí seu enfoque normativo. Por permitir uma comparação entre as instituições a fim de destinar os recursos às que apresentassem os melhores resultados, um outro enfoque institucional se faz presente: o regulador, na medida em que a liberação de recursos às instituições é controlada pelo desempenho na avaliação (2008, p. 163).

No ano de 1993, o Ministério da Educação recebeu uma proposta do Fórum de Pró - Reitores sobre a criação de um programa de apoio à avaliação do ensino de graduação. De acordo com Leite (2005, p.47), “[...] os reitores das IES públicas criaram um sistema de avaliação que, por um lado guardava a autonomia da experiência Capes e, por outro, atendia ao proposto pelos movimentos docentes [...]”. Esse modelo recebeu o nome de Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB.

Ainda, segundo a autora, esse modelo (PAIUB) foi o primeiro contato das IES nacionais com um procedimento institucional nacional

de avaliação, mas de forma individual, algumas IES já haviam desenvolvido seus próprios modelos de avaliação institucional (LEITE, 2005).

O PAIUB estabelecia três estágios, ou fases: avaliação interna da universidade por seus segmentos constitutivos; avaliação externa por especialistas das áreas e/ou provedores de informações da comunidade externa; e reavaliação, que reúne e discute o resultado das fases anteriores com o propósito de estabelecer ações de melhoria da qualidade dos cursos, bem como redefinição do projeto pedagógico e de desenvolvimento da instituição (LEITE, 2005).

Leite afirma que,

o programa caracterizou-se por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades, através da concorrência de projetos, e princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa. O controle do processo de avaliação pertencia a cada universidade [...] (2005, p. 51).

Barreyro e Rothen corroboram com o exposto:

O objetivo principal da avaliação do desempenho estaria relacionado com o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social. Dessa forma ter-se-ia a melhoria da qualidade e pertinência das realizações da universidade. Assim, a avaliação seria um ato político e voluntário da instituição (2008, p.17).

Em 1995, o MEC iniciou, paralelamente, um outro processo de institucionalização de práticas avaliativas diferentes das bases do PAIUB, baseado em outros enfoques avaliativos que apresentavam configurações bastante distintas.

Segundo Polidori,

[...] no período de 1995 a 2002, em relação à educação superior, os principais elementos criados estavam fundamentados em uma proposta de avaliação que seguia, inclusive, as orientações internacionais de transformar o Estado de um órgão controlador para um regulador, utilizando-

se de mecanismos isolados de avaliação (2011, p. 259).

O Governo Federal implantou, em 1996, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, que, segundo Leite, “[...] tinha como objetivo medir as aprendizagens realizadas em cada curso externamente, e não o aluno” (2005, p. 53). A realização do provão era obrigatória e o aluno que não comparecesse não poderia retirar seu diploma, comprometendo ainda seu curso no ranqueamento nacional.

Ao mesmo tempo em que o provão foi implantado, o MEC reativou as Comissões de Especialistas por Área de Conhecimento, que realizava a avaliação externa dos cursos, chamada “condições de oferta de ensino”.

De acordo com Leite,

as comissões, a partir de um conjunto de indicadores preestabelecidos, avaliavam: a) organização didático-pedagógica de cada curso; b) adequação das instalações físicas; c) adequação das instalações especiais (laboratórios, oficinas, salas-ambiente e outros); d) qualificação do corpo docente (titulação, regime de trabalho, plano de cargos e salários, produção e produtividade intelectual, experiência profissional, relações professor aluno e outros); e) bibliotecas (acervo, livros, periódicos, acesso a redes, adequação ambiental) (2005. P, 55).

Os resultados das avaliações externas e os resultados do provão eram expressos em conceitos, e a “soma” ou junção dos dois formava o Ranking Nacional das Instituições de Educação Superior.

Neste cenário, Leite (2005) questionou a real capacidade do PAIUB em se manter autônomo e coerente em seu programa. Em suma, o PAIUB e o ENC configuravam-se duas ou mais linhas avaliativas muito diferentes que demonstram em suas constituições diferentes enfoques da avaliação.

Destaca-se que, tanto no PARU, quanto no PAIUB, a avaliação consistia em uma ferramenta de pesquisa institucional com o objetivo de identificar as oportunidades de melhoria.

Ristoff (1999) salienta que, nos diversos modelos de avaliação já instituídos nas instituições brasileiras, observa-se a falta de aderência

e a visão coberta por ideologias políticas, mas faz uma ressalva quanto ao PAIUB, que estruturou uma proposta abrangente e participativa, prezando por inferências democráticas, buscando ser livre de ideologias e instituindo princípios a serem cumpridos em seu desenvolvimento.

O PAIUB é concebido a fim de sistematizar uma avaliação considerando a participação da comunidade acadêmica. Neste sentido, Ristoff (1999) salienta que as experiências do PAIUB, mais tarde, dariam sustentação ao SINAES.

Barreyro e Rothen apresentam, no quadro 02, a síntese dos principais aspectos inerentes ao PARU, ao CNRES, ao GERE e ao PAIUB.

Quadro 02: Quadro da síntese dos principais aspectos dos modelos de avaliação da educação superior do Brasil, antecessores do SINAES.

Documento/ Tópico	PARU-1983	CNRES-1985	GERES -1986	PAIUB -1993
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	24 membros (heterogêneos) provenientes da comunidade acadêmica e da sociedade	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova política de educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor uma sistemática de avaliação institucional
Função/Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Contraponto da autonomia. Vincula financiamento	Prestação de contas por ser um bem pública que a atinge a sociedade
Tipo de avaliação	Interna	Externa	Externa	Auto-avaliação e Avaliação externa
Agente da avaliação	Comunidade acadêmica	Conselho Federal de Educação (para universidades) - Universidade (para as Faculdades próximas)	Secretaria de Educação Superior para a Educação Pública – Mercado para a Educação Privada	Endôgena e voluntária
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo

				ensino de graduação
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho	Indicadores de desempenho

Fonte: Barreyro e Rothen (2008, p. 148).

#### 2.4.2 O SINAES e a auto-avaliação

O SINAES, constituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, compreende três modalidades de instrumentos, que devem ser aplicadas em diferentes momentos:

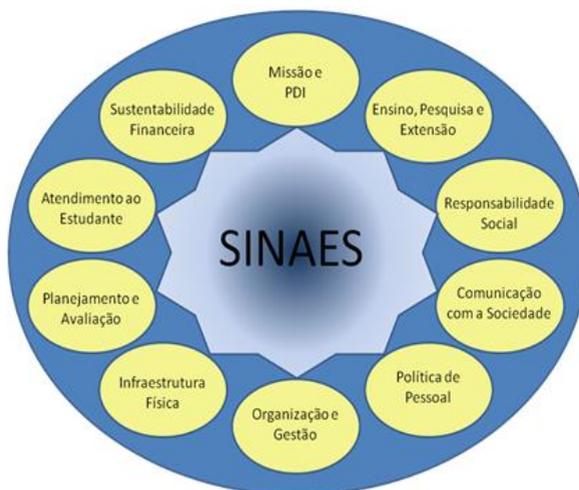
- a) avaliação das Instituições de Educação Superior – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais: a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES; b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES;
- b) avaliação dos Cursos de Graduação – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos;
- c) exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) – aplicado aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do ENADE (BRASIL, 2004).

Conforme o Artigo 1º, do Parágrafo 1º, da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), o SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à

diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Com o objetivo de nortear a avaliação das IES, o SINAES estabeleceu dez dimensões, conforme visualização da figura 02.

Figura 02: As dez dimensões do SINAES



Fonte: Adaptado de SINAES (BRASIL, 2004).

De forma resumida, cada dimensão deve contemplar:

- a) a Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que explicita a missão e caracteriza o PDI;
- b) a política para o ensino, pesquisa e extensão – que é a dimensão mais complexa, que descreve a concepção curricular, a organização didático-pedagógica, a prática e formação docente, o ensino de graduação e pós-graduação, a relevância social e científica das pesquisas, as práticas institucionais de pesquisa, os grupos de pesquisa, e a concepção e atividades de extensão;
- c) a responsabilidade social da Instituição – contempla quais atividades tem impacto no desenvolvimento regional e nacional, descreve a relação com setores público, privado e do mercado de trabalho, além de instituições sociais, culturais etc;

- d) a comunicação com a sociedade – descreve os meios de comunicação internos e externos, e caracteriza a imagem pública da IES;
- e) as políticas de pessoal e de carreiras – contempla os processos de capacitação de pessoal e os planos de carreira, além do clima institucional (relações interpessoais);
- f) organização e gestão da instituição – contempla o PDI, os órgãos colegiados, os modos de participação na gestão e tomada de decisões;
- g) infraestrutura física – contempla desde as salas de aula até laboratórios e equipamentos, tendo como pano de fundo o ensino, a pesquisa e a extensão;
- h) planejamento e avaliação – contempla os procedimentos de avaliação e acompanhamento pela Comissão Própria de Avaliação;
- i) política de atendimento aos estudantes – contempla o acompanhamento pedagógico, os critérios de seleção, a participação em atividades universitárias (bolsas, estágios, iniciação científica), o atendimento de estudantes, o acompanhamento de egressos; e
- j) sustentabilidade financeira – contempla as políticas de captação e aplicação de recursos, o controle de despesas e de investimentos etc.

Essa proposta de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tem como objetivo, entre outros, proporcionar a integração das percepções interna e externa, micro e macro ambiental, formativa e somativa, qualitativa e quantitativa, além de contemplar os diversos objetos da avaliação. Portanto, a complexidade das IES e da educação superior de uma maneira geral, tanto no âmbito institucional quanto na do sistema, requerem a utilização de diversos instrumentos e a combinação de diferentes metodologias:

Entre os objetivos da avaliação contam-se o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição, tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e

servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas (BRASIL, 2007).

Nos termos do artigo 1, da Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), a qual institui o SINAES, toda instituição que atua na educação superior, seja pública ou privada, constituirá Comissão Permanente de Avaliação (CPA), que terá como atribuições conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A prática da autoavaliação, como processo permanente, poderá ser um instrumento de desenvolvimento e/ou consolidação de uma cultura organizacional de avaliação com a qual a comunidade interna se identifique e sinta-se comprometida com os resultados. Considerando o caráter formativo da autoavaliação, ela deve proporcionar a melhoria de desempenho, através do aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal e institucional, pelo fato de que todos os envolvidos serão afetados por um processo de auto conhecimento e reflexão institucional.

A autoavaliação, embasada nas dez dimensões do SINAES, possibilita que o processo de avaliação abranja questões administrativas, pedagógicas, estruturais, de relação interpessoal e de gestão, saindo do paradigma de que avaliação da educação envolve somente o aluno e o professor.

A autoavaliação institucional deve ter, portanto, um caráter educativo, de melhora e de autorregulação. Deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações (INEP, 2004). Além disso, sua principal função é autoconhecimento, para que a instituição formule juízos de valor fundamentados, além de possibilitar ações de melhoria, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição.

O ciclo avaliativo da autoavaliação é de três anos, e deve produzir um relatório que é encaminhando à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes. De acordo com o próprio INEP (2004), todos os dados essenciais e pertinentes e as apreciações e críticas devem ser consolidados em relatórios, os quais, uma vez discutidos e aprovados pela comunidade, tornam-se documentos oficiais e públicos. Esses relatórios devem dar conta do desenvolvimento da avaliação institucional em sua vertente interna, combinando levantamento e organização de dados e apreciações valorativas, uma vez

que constitui parte importante do material a ser examinado na avaliação externa, que é realizada por comissões designadas pela Conaes.

Toda avaliação apresenta-se como um instrumento de transformação em potencial e, nas instituições de ensino, especialmente, deve acontecer como um procedimento em benefício de todos os envolvidos nos processos de ensino, pois as IES se caracterizam como instituições sociais. Diante disso, as IES não devem preocupar-se apenas com o atendimento de requisitos legais da avaliação institucional e de curso, não podendo perder de vista sua identidade e o compromisso com a sociedade, portanto devem buscar sempre a oferta de um ensino de qualidade. Neste sentido, quando os cursos superiores são avaliados, é porque se quer saber a sua eficiência, se ele está atendendo as expectativas de formação profissional, social e humana, entre outras, mas sobretudo se está contemplando diversas variáveis que configuram um ensino de qualidade.

A fim de nortear essas variáveis, mais especificamente para os cursos desenvolvidos modalidade a distância, o Ministério da Educação utiliza os Referenciais de Qualidade.

## 2.5 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE

Os cursos na modalidade a distância podem assumir diversos modelos, de acordo com os recursos tecnológicos, os recursos educacionais, a necessidade dos estudantes, e linguagem. O que é oportuno ressaltar é que o principal enfoque a ser considerado no desenvolvimento de um curso EaD é a educação em si, ou seja, o objetivo deverá ser sempre o aprendizado do aluno, e o fato de ser a distância e de como isso será desenvolvido é somente o meio de se chegar ao objetivo principal. No entanto, considerando-se que há inúmeras possibilidades, faz-se necessário balizar a utilização das múltiplas variáveis que a EaD possui, a fim de garantir que a Educação seja sempre alcançada com eficácia e eficiência.

De acordo com Pacheco, “a peculiaridade da EaD não permite que sejam repassadas todas as regras universitárias da mesma forma que o presencial” (2010, p. 263).

Corroborando com o exposto, de acordo com Moore e Kearsley,

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

Sob esta ótica, em 2003 foi divulgada a primeira versão do documento Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância (Referenciais de Qualidade), fruto do relatório de uma comissão instituída por meio da Portaria Ministerial nº 335, de 06 de fevereiro de 2002, que teve como objetivo discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para a educação superior a distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Destaca-se, desta forma, que os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições, para autorização e reconhecimento de cursos na modalidade EaD, estão todos fortemente embasadas nos Referenciais de Qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Além disso, por mais que os Referenciais de Qualidade não tenham força de lei, o texto é claro e o documento fundamenta todo esforço de regulamentação empreendido pelo MEC e por isso deve ser objeto de especial atenção das IES. Conforme o próprio documento explicita,

devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infra-estrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 7-8).

Moore e Kearsley definem que,

um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento (2007, p.9).

Os autores identificam, ainda, os elementos básicos desse sistema:

- uma fonte de conhecimento que deve ser ensinada e aprendida;
- um subsistema para estruturar esse conhecimento em materiais e atividades para os alunos, e que denominaremos cursos;
- outro subsistema que transmita os cursos para os alunos;
- professores que interagem com alunos, à medida que usam esses materiais para transmitir o conhecimento que possuem;
- alunos em seus ambientes distintos;
- um subsistema que controle e avalie os resultados, de modo que intervenções sejam possíveis quando ocorrem falhas;
- uma organização com uma política e uma estrutura administrativa para ligar essas peças distintas (2007, p. 12-13).

Considerando-se o exposto, a seguir, são apresentados os critérios, diretrizes e princípios constantes no documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

### **2.5.1 Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem**

Quanto à organização da concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem dos cursos EaD, de acordo com os Referenciais de Qualidade,

[...] o projeto político pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (2007, p. 8).

De acordo com Ramos (2010), as tecnologias de uma maneira geral podem viabilizar o desenvolvimento de diferentes propostas metodológicas de EaD. Por isso, é necessário um projeto pedagógico e um referencial teórico metodológico para orientar a prática educativa, pois os recursos tecnológicos oferecem o suporte mas não definem o seu modo de utilização.

O documento Referenciais de Qualidade expressa claramente que os cursos na modalidade EaD devem contemplar:

- a) oportunidade de interação entre os estudantes;
- b) interdisciplinaridade e contextualização;
- c) um módulo introdutório a fim de garantir que os estudantes tenham plena condição de utilizar as tecnologias necessárias para o desenvolvimento do curso;
- d) mecanismos de recuperação de estudos e avaliação dessa recuperação.

Para Pacheco,

[...] é necessário na gestão do curso, planejar a preparação do aluno para estudar a distância. Essa preparação deve começar já na divulgação do curso, antes da inscrição do vestibular, informando carga horária, atividades previstas, tempo do curso, etc. Após ser aprovado no

vestibular, deve começar o trabalho de integração do aluno e sua preparação ao método de ensino (2010, p. 268).

## 2.5.2 Sistemas de Comunicação

No que se refere aos sistemas de comunicação,

em primeiro lugar, um curso superior a distância precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.11).

De acordo com Aretio,

las posibilidades que se ofrecen para el diálogo didático entre profesor y alumno, en educación a distancia pueden adoptar diversas modalidades, en función de la intermediación, del tiempo y del canal (2006, p.108).

O autor apresenta, no quadro 03, os vários tipos de diálogo que podem ocorrer na EaD.

Quadro 03: Tipos de diálogos em educação a distância

TIPOS	REAL		SIMULADO
	Síncrone	Assíncrone	-
Presencial	Individual e em grupo	-	-
A distância	Telefone, chat e videoconferência.	Correio postal e eletrônico, fóruns de discussão e debates.	Material impresso, audiovisual, informatizado.

Fonte: Aretio (2006, p. 109).

Mattar (2009) ressalta que, a interação e a interatividade entre os alunos, envolve o papel social da educação, contribui no desenvolvimento do sentimento de pertencimento do aluno a um grupo, diminuindo a sensação de isolamento, presente na EaD. Além disso, desenvolve a competência de trabalhar em equipe. Já, quanto à interação entre aluno e professor, o autor destaca que o tempo de resposta do professor, ou *feedback*, é o ponto chave da interação, destacando que “em geral quando o feedback demora muito, o objetivo original da mensagem já foi esquecido pelo aluno” (2009, p. 116-117).

Como explícito nos Referenciais de Qualidade,

o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.13).

Reforçando o exposto, Moran aponta que,

convém que os cursos de hoje – principalmente os de formação – sejam focados na construção do conhecimento e na interação; no equilíbrio entre o individual e o grupal, entre o conteúdo e interação (aprendizagem cooperativa), um conteúdo em parte preparado e em parte construído ao longo do curso (2003, p. 45).

Neste contexto, a interação e a interatividade entre professores, tutores e alunos são, por diversas vezes, destacadas no documento, e devem ser fomentadas em todas as atividades desenvolvidas nos cursos da modalidade a distância, independentemente das ferramentas de comunicação que são utilizadas. Neste sentido, a escolha das ferramentas dependerá do modelo e infraestrutura de cada curso especificamente.

### 2.5.3 Material didático

O material didático para a EaD deve contemplar as diversas especificidades desta modalidade. Não basta apenas transcrever os materiais utilizados na educação presencial, pois, segundo os Referenciais de Qualidade, “[...] é necessário que o material contemple as diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo” (2007, p. 13). Além disso, deve possibilitar a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, uma vez que, na EaD, o aluno tem grande parcela de responsabilidade no seu próprio desenvolvimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Segundo Jacobsen *et al* um dos principais pilares da EaD são os,

recursos didáticos que apoiam a intermediação do ensino e aprendizagem entre professor e aluno. Sendo assim, o uso correto de tais recursos é compreendido como primordial para a oferta de uma educação de qualidade a um grande número de alunos (2011, p. 46).

Os autores ainda salientam que,

no que diz respeito ao material didático, ele cumpre diferentes papéis, apresenta conteúdos específicos e orienta o estudante na trajetória de cada disciplina e no curso como um todo. Desse modo, ele precisa estar em consonância com o projeto político-pedagógico do curso, considerar as habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos e recorrer a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo (2011, p. 46).

De acordo com os Referenciais de Qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), outros aspectos podem ser pontuados, quanto ao material didático:

- a) o material deve propiciar interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto do curso;

- b) disponibilização de um guia que contenha informações quanto ao curso, às disciplinas, às avaliações, a interação com tutores, docentes e colegas, e mídias utilizadas;
- c) conter um módulo introdutório com o objetivo de desenvolver o domínio de conhecimentos e habilidade básicos referentes às tecnologias utilizadas, bem como informações quanto a metodologia utilizada em EaD;
- d) deixar explícito as competências, habilidade e atitudes que o aluno deve apresentar no final de cada unidade, módulo e disciplina.

## **2.5.4 Avaliação**

No que se refere à avaliação, os Referenciais de Qualidade fazem uma distinção entre duas dimensões: a que diz respeito ao processo de aprendizagem; e a que se refere à avaliação institucional.

### **2.5.4.1 Avaliação da aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem deve ser contínua, ou seja, o aluno deve ser acompanhado constantemente de forma que se verifique seu progresso ou a falta deste, possibilitando, assim, uma intervenção com o objetivo de sanar as dificuldades de aprendizagem, bem como estimular o aluno no desenvolvimento da sua autonomia neste processo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Ramos salienta que,

a autonomia é desenvolvida no decorrer do amadurecimento do sujeito na interação com o seu grupo social, constituindo-se no âmbito social. Além disso, requer que se estabeleçam condições para o seu desenvolvimento, ou seja, no contexto educacional, é preciso prever estratégias que possibilitem o exercício da autonomia a partir da abertura para a busca e a construção do conhecimento (2010, p. 23).

Ressalta-se a obrigatoriedade das avaliações presenciais nos projetos de EaD, sem descartar as avaliações a distância. No entanto, nas avaliações presenciais, é necessário zelar pela segurança e controle da frequência dos alunos.

#### 2.5.4.2 Avaliação institucional

No tocante à avaliação institucional, as IES devem possuir um sistema de avaliação permanente, a fim de subsidiar a gestão, desta forma, produzindo melhorias efetivas nos processos pedagógicos e nas condições de oferta dos cursos. Salienta-se, ainda, que a avaliação institucional aqui observada deve ser conexa com o SINAES, devendo ainda contemplar os diversos atores envolvidos do projeto, ou seja, os alunos, docentes, tutores e quadro técnico-administrativo.

Conforme consta nos Referenciais de Qualidade, a instituição deve contemplar, nesse sistema, de avaliação, os aspectos a saber:

- a) organização didático-pedagógica ;
- b) corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes;
- c) instalações físicas.

No aspecto avaliação institucional, observa-se ainda a meta-avaliação, ou seja, uma análise crítica do próprio processo de avaliação utilizado, tanto do desempenho dos alunos quando do desenvolvimento do curso de maneira geral.

#### 2.5.5. Equipe multidisciplinar

Quanto à equipe multidisciplinar, os Referenciais de Qualidade salientam que, mesmo havendo diversas possibilidades de modelos de EaD, três categorias devem ser contempladas enquanto equipe multidisciplinar: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo. Dentro destas categorias, há múltiplas competências que cada ator deve apresentar.

Relativo aos docentes, o documento define como competências:

Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo

de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.20).

Moran salienta:

Educar em ambiente virtuais exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação – ao menos em uma primeira fase – principalmente de acompanhamento, mas para os alunos há um ganho grande de personalização da aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, principalmente na fase adulta (2003, p. 49).

Na visão de Formiga (2009), o cenário científico e tecnológico que abrange a EaD impacta no papel do professor, que ao invés de transmitir conhecimento com objetivo de ensinar, deverá atuar mais fortemente como incentivador da aprendizagem, do desenvolvimento de raciocínio e outras competências. Pois, a simples transferência de conteúdo e conhecimento, na EaD, poderá ocorrer através de diversos meios e ferramentas.

De acordo com Kenski,

é necessário que os professores conheçam, dominem os procedimentos técnicos e avaliem criticamente as tecnologias de informação e comunicação, a fim de criarem novas possibilidades pedagógicas a partir da integração dessas tecnologias com o processo de ensino (2003, p. 77).

No tocante aos tutores, os Referenciais de Qualidade dispõem que:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e

de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (2007, p.21).

O projeto dos cursos EaD devem prever a tutoria a distância e presencial, sendo que o tutor a distância atua na Instituição distante geograficamente dos alunos, já o tutor presencial atua nos pólos. Em ambos os casos, os tutores agem como mediadores e motivadores no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os alunos, tirando dúvidas quanto ao desenvolvimento do curso e também quanto aos conteúdos.

Conforme evidenciado nos Referencias de Qualidade, tanto para o tutor a distância quanto para o tutor presencial, “o domínio do conteúdo é imprescindível, e permanece como condição essencial para o exercício das funções” (2007, p.21).

Pacheco destaca que,

o atendimento de tutoria é essencial para o bom funcionamento do curso, principalmente de acordo com a percepção do aluno, pois são os tutores que estão em contato direto com os alunos. Alguns cursos optam por tutores presenciais, outros por tutores a distância. Os tutores presenciais propiciam um contato mais direto com o aluno, mas dependendo do curso e das disciplinas, o seu treinamento e a homogeneidade das informações ficam prejudicados. Já os tutores a distância tem a facilidade de estarem mais próximos dos professores e coordenadores, mas seus contatos acontecem normalmente por e-mails ou ambiente virtual (2010, p 263- 264).

Para Aretio, na EaD, a característica principal do tutor “[...] es la de fomentar el desarrollo del estudio independiente, su figura pasa a ser básicamente la de un orientador del aprendizaje del alumno[...]” (2006, p.124). O autor destaca, ainda, a empatia como a principal qualidade que o tutor deve apresentar, ou seja, este deve se colocar no lugar do aluno. Além disso, o autor define o tutor como elemento principal de *feedback* e retroalimentação acadêmica e pedagógico no processo de ensino a distância. O que é fator preponderante num processo de melhoria contínua (2006, p.129).

Referente ao corpo técnico-administrativo, o mesmo tem a responsabilidade de desempenhar as atividades administrativas e

tecnológicas inerentes aos cursos. A equipe da área tecnológica tem como atribuições: o suporte técnico para os laboratórios e bibliotecas; a manutenção de materiais e equipamentos tecnológicos; o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos utilizando diversas mídias; a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento de sistemas de informática; e suporte técnico aos alunos.

Em relação ao pessoal da área administrativa, estes atuam nas atividades inerentes à secretaria acadêmica dos cursos, bem como no apoio aos docentes e tutores nas atividades presenciais e a distância, além do atendimento nos pólos a usuários dos laboratórios e bibliotecas.

Destaca-se que, o coordenador do pólo enquadra-se como “pessoal do corpo técnico-administrativo”, e é a figura responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos do pólo.

Na visão de Moore e Kearsley (2007), o coordenador do pólo deve ser um comunicador, ou seja, que tenha aptidão de fazer a interface entre os tutores a distância, os presenciais, os professores, os dirigentes e demais atores envolvidos no desenvolvimento do curso. Além disso, deve ter canais de comunicação com a comunidade local, pois, se ocorrer algum problema operacional no pólo, muito provavelmente este será chamado a resolvê-lo. Os autores ainda definem que o coordenador local deve apresentar competências técnicas para o uso das tecnologias de informação e comunicação, competências administrativas que garantam a eficácia nos processos administrativos.

### **2.5.6 Infra-estrutura de apoio**

Relativo à infra-estrutura de apoio,

[...] é necessário mobilizar recursos humanos e educacionais, tendo em vista que um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 200, p.24).

Entende-se como infraestrutura material os equipamentos inerentes às tecnologias de informação como computadores, rede de

comunicação, telefones, televisores, equipamentos para vídeo conferências, equipamentos audiovisuais, entre outros. Além dos equipamentos citados, as IES devem dispor de locais específicos para as atividades de secretaria do curso, de midiatecas, de atuação dos tutores, e de locais para suporte aos alunos por parte dos tutores e professores.

Conforme os Referenciais de Qualidade descrevem,

a infra-estrutura física das instituições que oferecem cursos a distância deve estar disponível:

- na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EaD);
- e nos pólos de apoio presencial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.24).

De forma concisa, no que diz respeito à infraestrutura, as instituições que oferecem cursos a distância devem disponibilizar:

- a) infraestrutura material na sede e nos pólos, a fim de dar suporte tecnológico,
- b) infraestrutura centralizada para a gestão dos cursos;
- c) pólos presenciais com: horário de atendimento diferenciados; biblioteca; laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga; sala para secretaria; salas para tutorias; e salas para exames presenciais.

### 2.5.7 Gestão acadêmico-administrativa

O principal objetivo da gestão acadêmico-administrativa dos cursos na modalidade EaD é garantir que o aluno do curso a distância tenha as mesmas condições e suporte do que um aluno de um curso presencial. Nesse sentido, o sistema acadêmico deve prover o acesso aos mesmos serviços, como matrículas, inscrições, requisições, informações institucionais, secretaria, de forma eficaz, para ambos os alunos.

Segundo os Referenciais de Qualidade,

A Instituição deve **explicitar seu referencial de qualidade em seu processo de gestão**, apresentando em seu projeto de sistema de educação a distância, o atendimento, em particular, a serviços básicos como:

- a) um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;
- b) um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;
- c) um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade.
- d) bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores coordenadores, tutores, etc;
- e) cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;
- f) sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;
- g) registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
- h) um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade (2007, p. 29).

### **2.5.8 Sustentabilidade financeira**

Os investimentos iniciais, bem como subsequentes, dos cursos a distância são bastante elevados, pois envolvem desde a capacitação das equipes multidisciplinares, a produção de material didático específico, a implantação dos pólos de apoio presencial, até a própria gestão do sistema de EaD:

Para alguns analistas, um projeto acompanhado e avaliado permanentemente combinado com os avanços tecnológicos faz com que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, o que mantém elevado o investimento nos projetos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.30).

As IES devem manter uma gestão financeira que contemple, necessariamente, os investimentos a curto e médio prazo e o custeio dos cursos. Além disso, devem apresentar uma planilha com a evolução das ofertas de vagas ao longo do tempo. Essas duas ações tem como objetivo demonstrar ao MEC uma garantia de continuidade do curso, fator inerente aos cursos de graduação.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentada a metodologia de desenvolvimento do presente trabalho, que está dividida em: classificação da pesquisa; técnicas de coleta e de análise dos dados e limitações da pesquisa.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Vergara (2007), as pesquisas podem ser classificadas quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa pode ser exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista. Quanto aos meios de investigação, a pesquisa pode ser pesquisa de campo, documental, bibliográfica, experimental, *ex post facto*, participante, pesquisa-ação e estudo de caso (VERGARA, 2007).

Esta pesquisa é classificada como descritiva, pois segundo Vergara,

a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou determinado fenômeno. Pode também estabelecer relações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação (2007, p. 47).

Para Cervo, Bervian e Silva,

a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características (2010, p.61)

Segundo Yin, o estudo de caso pode ser o método mais adequado quando, as questões “como” ou “por que” são propostas, o investigador tem pouco controle sobre os eventos, ou ainda, quando o

enfoque estiver sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real (2010, p.23). Ainda, segundo o autor,

como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados (2010, p. 24).

Vergara esclarece que o estudo de caso “é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como pessoas, famílias, produto, empresa, órgão público, comunidade ou mesmo país” (2007, p.49).

Na visão de Godoi, Mello e Silva, “o estudo de caso deve estar centrado em uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da investigação” (2006, p.121).

O desdobramento do processo de pesquisa segue as alternativas propostas por Godoi, Mello e Silva, que classificam o estudo de caso:

O estudo de caso pode ser classificado em descritivo, interpretativo e avaliativo, de acordo com a natureza dos seus objetivos. Sendo que o estudo de caso descritivo é aquele que apresenta um relato detalhado de um fenômeno social que envolva, por exemplo, sua configuração, estrutura, atividades, mudanças no tempo e relacionamento com outros fenômenos (2006, p.124).

Os autores ainda definem que o estudo de caso interpretativo é aquele que apresenta uma interpretação dos dados, e além de conter uma rica descrição do fenômeno estudado, busca encontrar padrão nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou se opor a suposições teóricas (2006, p. 124).

Pela definição de Godoi, Mello e Silva,

denomina-se estudo de caso avaliativo quando a preocupação é gerar dados e informações obtidos de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de apreciar o mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa (2006, p.125).

Estudo de caso avaliativo, segundo Godoi, Mello e Silva (2006), visa acompanhar e julgar a qualidade e relevância dos resultados de projetos /e ou programas de natureza social.

De acordo com Patton *apud* GODOI, MELLO e SILVA,

o estudo de caso pode ser entendido como uma pesquisa aplicada que informa determinado tipo de ação, fornece indicadores para o processo de tomada de decisão e aplica o conhecimento obtido para resolver problemas humano e sociais (2006, p. 125).

Considerando-se o exposto, justifica-se a escolha por utilizar o estudo de caso como procedimento metodológico, pois a pesquisadora não tem controle sobre o evento, é classificado como estudo de caso avaliativo, pois identificou a percepção dos alunos sobre um curso específico.

O presente estudo ainda apresenta a abordagem qualitativa considerada adequada para o tipo de trabalho proposto.

De acordo com Richardson,

o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas (1999, 79).

Considerando-se tratar de um estudo de caso, Godoi, Mello e Silva salientam que, “antes de se fazer um estudo de caso em organizações, é preciso conhecer um pouco da estrutura, da história e do funcionamento da organização” (2006, p.135).

Para Yin, na delimitação do universo de pesquisa é importante ter acesso aos dados. De acordo com o autor, “você precisa ter acesso suficiente aos dados potenciais para entrevistar pessoas, revisar documentos ou registros ou fazer observações no campo” (2010, p. 48).

Ressalta-se o fato de a Instituição pesquisada possuir mais de 100 anos na cidade de Florianópolis, sendo reconhecida como uma instituição de qualidade, destacando-se na oferta de educação técnica.

Considerando-se que a Instituição pesquisada oferece cursos de tecnologia na modalidade a distância, e que estes são dois elementos

em destaque no cenário nacional da educação superior atualmente, optou-se por realizar a pesquisa com os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública – CSTGP, na modalidade a distância, do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. A escolha deste curso levou em consideração o fato dele estar sendo ofertado desde o ano de 2007, estando já consolidado. Desta forma a amostra foi intencional. A identificação da amostra foi definida considerando o número total de alunos ativos no primeiro semestre de 2012, identificados através de informações repassadas pela secretaria acadêmica do curso, num total de 383 alunos.

O CSTGP oferece 350 vagas a cada semestre, e possui 383 alunos ativos, distribuídos em sete pólos, Cachoeira do Sul, Foz do Iguaçu, Jales, Nova Londrina, São João do Polesine, Tapejara, e Tio Hugo, sendo que todos os alunos serão contemplados na pesquisa.

### 3.2 TÉCNICAS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Godoi, Mello e Silva, “a pesquisa qualitativa é multimétodo por excelência e utiliza variadas fontes de informação” (2006, p.133).

Segundo os autores, o exame de documentos pode trazer contribuições importantes para o estudo de caso. A palavra “documentos” deve ser entendida de forma ampla, incluindo os materiais escritos (como recorte de jornais e outros textos publicados na mídias, cartas, memorandos e outros tipo de correspondências, relatórios internos e externos, documentos administrativos), as estatísticas e outros tipo de registros organizados em banco de dados (2006, p. 135).

Foram realizadas observações práticas, consultas a fontes externas sobre avaliação da educação superior e a distância, bem como fontes bibliográficas, acesso a sites do MEC, INEP, SESu e SEED, assim como a legislação (leis, decretos, portarias, e relatórios) do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação). O acesso à legislação e documentos legais possibilitou a identificação das estratégias elaboradas relativos ao desempenho dos cursos superiores presenciais e a distância. Além disso, destacaram-se as recomendações para que os cursos superiores na modalidade a distância apresentem um padrão de qualidade elevado. Portanto, essas observações e análises foram a base geradora de informações para a construção do instrumento de coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário contendo 27 perguntas fechadas e uma pergunta aberta. A fim de responder os objetivos específicos desta pesquisa, as perguntas fechadas foram agrupadas por categorias: identificação; professores; tutores; coordenadores; organização didático-pedagógica; infraestrutura de apoio; e avaliação do curso. As categorias foram formadas por mais de um fator de análise (perguntas) e, com exceção da categoria identificação, estes foram classificados dentro de uma escala com cinco níveis de atendimento, utilizando os termos excelentemente, plenamente, suficientemente, insuficientemente e inexistente. Estes termos estão descritos de acordo com o nível de atendimento das necessidades dos alunos, conforme quadro 04.

Quadro 04: Definição dos elementos da escala utilizada no questionário

TERMOS	DEFINIÇÃO
Excelentemente	Quando todas as necessidades são atendidas com excelência, ou seja, supera as expectativas.
Plenamente	Quando todas as necessidades são atendidas.
Suficientemente	Quando nem todas as necessidades são atendidas, mas o objetivo é atingido.
Insuficientemente	Quando nem todas as atividades são atendidas e o objetivo não é atingido.
Inexistente	Quando as necessidades não são atendidas.

Fonte: Relatório da Comissão Permanente de Avaliação (IFSC, 2011)

Destaca-se que se optou pela utilização da referida escala em virtude de ela ser a utilizada nos documentos oficiais da instituição e, desta forma, fazer parte da cultura organizacional do IFSC.

Quanto à pergunta aberta, a mesma apresenta uma abordagem qualitativa, e para tratamento das respostas foi aplicada a análise de conteúdo, que, segundo George (1959 apud BARDIN, 2011), pode ser avaliada de forma quantitativa ou qualitativa. Na análise quantitativa é considerada a frequência com que as características do conteúdo analisado aparecem. Na abordagem qualitativa, é destacado um conjunto de características, ou fatores, que estão presentes ou ausentes no conteúdo.

As observações obtidas através da questão aberta foram listadas e classificadas em “sugestões” e “reclamações”, apresentadas no item 4.3.7.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo refere-se a

todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação (2011, p.48).

Antes da aplicação do instrumento de coleta de dados aos alunos, foi realizado um pré-teste com o coordenador do curso e um tutor. Como resultado do pré-teste, constatou-se que eram necessárias algumas adequações na escrita, a fim de utilizar o vocabulário mais conhecido pelos alunos. Além disso, foram incluídas mais três questões que contemplassem:

- a) a utilização de exemplos práticos pelos professores;
- b) avaliação do guia do aluno; e
- c) avaliação da infraestrutura do polo.

Também foi incluída uma questão aberta para que os alunos pudessem contemplar as sugestões de melhoria para o curso.

Considerando que o curso pesquisado é desenvolvido na modalidade a distância e que os alunos tem acesso obrigatório ao correio eletrônico como forma de comunicação com os atores envolvidos na modalidade, a aplicação do questionário foi de forma eletrônica, enviado através de correio eletrônico utilizando a ferramenta Google Docs. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário, enviado pelo correio eletrônico, e ficou disponível para acesso dos alunos no período de 13 de julho a 03 de agosto de 2012.

Para a análise dos dados coletados, os mesmos foram organizados em quadros apresentados no item 4.2, e dos itens 4.3.1 ao 4.3.6. Estes quadros contemplaram as questões de cada categoria, e foi realizada a distribuição de frequência de respostas em cada elemento da escala, sendo que a análise das variáveis foi univariada.

De acordo com Barbetta, “a distribuição de frequência compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados. Ela pode ser apresentada de forma tabular ou gráfica” (2004, p. 66).

Com o objetivo de auxiliar a análise do atendimento do objetivo específico “analisar o nível de atendimento às diretrizes para a educação superior a distância, formuladas pelo Governo Federal, na

percepção dos alunos”, para cada tópico analisado foi constituído um quadro contemplando a relação do tópico com as variáveis (perguntas) pesquisadas, apresentado no item 4.3.8.

### 3.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Considerando-se que o número de cursos superiores de tecnologia a distância é muito elevado, e que não há tempo hábil para consultar todos os alunos destes cursos, optou-se por pesquisar apenas um curso.

Segundo Yin (2010), os estudos de caso de caso único fornecem pouca base para generalização científica, no entanto, como experimentos podem ser generalizáveis quanto às proposições teóricas e não às populações ou aos universos. Portanto, salienta-se que o ato de pesquisar somente um curso superior de tecnologia a distância é limitador para a proposição de identificar a percepção dos alunos destes cursos. No entanto, foi possível verificar que a metodologia utilizada atendeu aos objetivos propostos.

Além disso, observou-se que, nas diretrizes do MEC para os cursos superiores a distância, nos itens gestão acadêmico-administrativa (item 2.5.7) e sustentabilidade financeira (item 2.5.8), a abordagem é gerencial, isto é, são diretrizes mais voltadas para os gestores, sendo de difícil percepção para os alunos. Alguns dados descritos nos referidos itens são de acesso exclusivos dos dirigentes das instituições ou colaboradores internos. Desta forma, foi também uma limitação desta pesquisa identificar a percepção dos alunos quanto à gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira, descritas no documento Referenciais de Qualidade.

Destaca-se, ainda, o fato desta pesquisa ater-se à avaliação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública como um todo. Assim, resultados pontuais não foram contemplados, como por exemplo, nas situações em que os tutores presenciais, coordenadores de polo, infraestrutura local, apoio administrativos, entre outros, diferem em cada polo.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o intuito de responder aos objetivos propostos inicialmente, neste capítulo, são apresentadas as análises e resultados obtidos com o desenvolvimento da presente pesquisa, relacionando os assuntos abordados. As análises estão dispostas de acordo com as categorias pré-estabelecidas pela metodologia e estão organizadas a partir da caracterização da Instituição onde foi desenvolvida a pesquisa. Em seguida, são apresentados os dados e análises quanto ao perfil dos alunos e quanto às categorias professores, tutores, coordenadores, organização didático-pedagógica, infraestrutura de apoio, e avaliação do curso. Na sequência, é realizada a análise das respostas da pergunta aberta e a relação de atendimento do curso pesquisado aos Referenciais de Qualidade.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, DO IFSC.

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública federal, vinculada ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tem sede e foro em Florianópolis, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e possui 21 campi em funcionamento. Além disso, a Instituição está implantando um Campus de Educação a Distância, na cidade de Florianópolis.

A criação do IFSC deu-se através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina. Em 1937, passou a denominar-se Liceu Industrial de Santa Catarina, com o objetivo de fornecer profissionais especializados para o crescente desenvolvimento industrial.

No ano de 1942, através do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, tornou-se Escola Industrial de Florianópolis. Em 1965, a Lei nº 4.859 trouxe nova mudança de nome: Escola Industrial Federal de Santa Catarina. A partir de 1968, especializou-se em cursos técnicos de segundo grau, como Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETFSC, através da Portaria Ministerial 331.

Depois da mudança para Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFET-SC, lei nº 8.948 de 08 de

dezembro de 1994, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia, em 2002, e de pós-graduação *lato sensu*, em 2005.

Em 2008, a lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Das instituições federais de ensino técnico e tecnológico, 31 CEFETs, 75 unidades de ensino descentralizadas, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas optaram por tornarem-se Institutos Federais. Em Santa Catarina foram criados dois Institutos Federais: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, ou Instituto Federal Catarinense - IFC, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Santa Catarina, ou Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

Segundo o art 2º, da Lei nº 11.892/2008,

os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

A missão do IFSC é desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando indivíduos capacitados para o exercício da cidadania e da profissão. Sua visão de futuro é consolidar-se como centro de excelência na educação profissional e tecnológica no Estado de Santa Catarina.

Os Institutos Federais são estruturas organizacionais novas, pois foram criados em dezembro de 2008. Além disso, especificamente no IFSC, o Campus de Educação a Distância do IFSC está em fase de implantação. Portanto, todo o arranjo organizacional desta instituição ainda está se consolidando.

A atuação do IFSC na EaD iniciou-se no ano de 1999, na Unidade São José, quando foi criado o primeiro curso na modalidade: o curso básico de Refrigeração. No ano de 2006, em convênio com a Eletrosul Centrais Elétricas S.A. foi criado o curso técnico de Eletrotécnica. E, ainda em 2006, o então CEFET-SC aderiu ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), viabilizando a articulação com o sistema nacional de educação superior a distância, nos termos do artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à

democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino.

No ano de 2007, o IFSC implantou um curso de graduação na modalidade EaD, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública que, em 2013, é ofertado nos seguintes polos: Cachoeira do Sul (RS), Foz do Iguaçu (PR), Jales (SP), Nova Londrina (PR), São João do Polesine (RS), Tapejara (RS), Tio Hugo (RS).

O Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública é composto por quatro módulos e o regime de matrícula é semestral. A carga horária total do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública é de 1.680 horas, distribuídas em 4 módulos: ambientação em EaD e fundamentos da administração pública (480 horas); legislação e políticas (360 horas); planejamento e gestão (480 horas); e avaliação e gestão (360 horas).

Conforme divulgado no sítio eletrônico do IFSC,

o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, na modalidade a distância, propõe atualizar e especializar os profissionais, de forma que possam desenvolver novos conhecimentos e utilizar as tecnologias mais recentes em seu ambiente de trabalho, na gestão de organizações públicas, capacitando-o a entender e atuar em gestão de processos e de projetos e na resolução de problemas inerentes às atividades de gestão, objetivando qualificação especializada na gestão pública (IFSC, 2013).

Especificamente, quanto a avaliação institucional, o projeto pedagógico do CSTGP explicita que,

na etapa de auto-avaliação dos cursos de graduação, entre os quais este CST em Gestão Pública, em um macro contexto, serão avaliados itens como: práticas pedagógicas; formação docente; pertinência dos currículos; apoio ao estudante; interdisciplinaridade; inovações didático-pedagógicas; material didático; novas tecnologias (IFSC, 2006, p.32-33).

Ainda, o Projeto do Curso define:

Para a modalidade deste curso de graduação – EaD – serão avaliados esses itens com base nos referenciais de qualidade de EaD, buscando a garantia do perfil profissional delineado para o curso (IFSC, 2006, p.33)

No quadro 05 é apresentada a organização curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, do IFSC.

Quadro 05: Organização Curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública

<b>MÓDULO</b>	<b>UNIDADE CURRICULAR</b>	<b>CH</b>
<b>MÓDULO 1:</b> AMBIENTAÇÃO EM EAD E FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	1.1 Introdução à Educação a Distância – IED	60
	1.2 Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA	60
	1.3 Modelos de Gestão	60
	1.4 Estado e Sociedade	60
	1.5 Comunicação	60
	1.6 Projetos e Pesquisa	60
	1.7 Matemática Aplicada	60
	1.8 Informática Aplicada	60
Carga horária total do módulo		480
<b>COMPETÊNCIAS:</b> - Conhecer os diversos modelos em EaD, sua contextualização e principais recursos; - Conhecer, interpretar e aplicar ferramentas de tecnologia de informação e comunicação; - Conhecer as diversas formas e modelos de gestão para compreender a administração Pública Brasileira, articulada ao papel do Estado e do desenvolvimento da sociedade; - Conhecer, interpretar e aplicar as ferramentas de comunicação e pesquisa, - Aplicar conhecimentos matemáticos e estatísticos na resolução de problemas de gestão		
<b>MÓDULO 2:</b> LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS	2.1 Sistemas e Políticas Públicas	60
	2.2 Ética na Gestão Pública	60
	2.3 Legislação Aplicada	60
	2.4 Cenários econômicos	60
	2.5 Desenvolvimento Ambiental e Sustentável	60
	2.6 Auditoria Pública	60
Carga horária total do módulo		360
<b>COMPETÊNCIAS:</b> - Conhecer os diversos sistemas políticos e sua influência nas políticas públicas compreendendo a necessidade de uma abordagem complexa e multidisciplinar das questões relacionadas; - Conhecer os aspectos jurídico-legais da Administração Pública;		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as questões fundamentais do desenvolvimento econômico sustentável, aplicando para a preservação ambiental.</li> <li>- Conhecer as ferramentas de controle e fiscalização públicas e a necessidade de suas aplicações.</li> </ul>		
<b>MÓDULO 3: PLANEJAMENTO E GESTÃO</b>	3.1 Finanças Públicas	60
	3.2 Materiais e Logística	60
	3.3 Gestão de Pessoas	60
	3.4 Comportamento Humano no trabalho	60
	3.5 Contabilidade Pública	60
	3.6 Planejamento	60
	3.7 Marketing	60
	3.8 Orçamento Público	60
Carga horária total do módulo		480
<b>COMPETÊNCIAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer, analisar, estruturar e sintetizar as informações relacionadas à gestão institucional;</li> <li>- Aprimorar competências gerenciais, direcionando à melhoria de processos e à otimização dos resultados;</li> <li>- Entender a gestão de pessoas como estratégia principal para o alcance das finalidades institucionais;</li> <li>- Compreender e discutir sobre as perspectivas atuais da gestão de pessoas;</li> <li>- Utilizar ferramentas e conhecimentos de planejamento e marketing.</li> </ul>		
<b>MÓDULO 4: AVALIAÇÃO E CONHECIMENTO:</b>	4.1 Concepção e Gestão de Projetos Públicos	60
	4.2 Processo Decisório	60
	4.3 Aprendizagem e Inovação	60
	4.4 Tecnologia da Informação	60
	4.5 Gestão do Conhecimento	60
	4.6 Novos paradigmas na gestão pública	60
Carga horária total do módulo		360
<b>COMPETÊNCIAS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender e aplicar dos conceitos de gestão do conhecimento;</li> <li>- Possibilitar a incorporação da gestão estratégica da informação nas organizações;</li> <li>- Conhecer e aplicar o referencial teórico necessário para a elaboração de projetos;</li> <li>- Conceber, planejar, desenvolver, aplicar e avaliar projetos;</li> <li>- Compreender o processo de tomada de decisões, ampliando a capacidade gerencial da instituição.</li> </ul>		

Fonte: Adaptado do Projeto do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública (IFSC, 2006, p. 13)

De acordo o Anuário Estatístico PROEN 2012 ( IFSC, 2013), no ano de 2012 o CSTGP teve 313 ingressantes, e contabilizou 657 matrículas ao longo do período. Em 2012, 108 alunos concluíram o curso.

## 4.2. PERFIL DOS RESPONDENTES

O questionário foi enviado a 383 alunos, e foi obtida resposta de 61 alunos. O perfil dos respondentes, por polo, e por turma, são apresentados no quadro 06.

Quadro 06: Distribuição de frequência de respostas nas questões Turma e Polo

POLOS							
Turmas	Cachoeira do Sul	Foz do Iguaçu	Jales	Nova Londrina	São João do Polesine	Tapejara	Tio Hugo
2010-2	7	5	4	0	0	4	3
2011-2	3	6	5	5	7	5	7

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme quadro 06, ressalta-se que, nos polos Nova Londrina e São João do Polesine, não havia turmas no ano de 2010, pois nesses dois locais o curso teve início somente no ano de 2011. Além disso, observa-se que, no polo de Foz do Iguaçu, houve o maior número de respondentes, com 11 no total.

## 4.3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Neste item, são apresentados os resultados agrupados por categorias, conforme disposto no capítulo da metodologia, a fim de responder aos objetivos propostos por esta pesquisa. Destaca-se que a escala utilizada no questionário, considerando o nível de atendimento das necessidades, compreende os elementos: excelentemente; plenamente; suficientemente; insuficientemente; e inexistente. Sendo que a descrição dos termos, bem como, suas abreviações, estão descritos no quadro 07.

Quadro 07: Descrição da escala

TERMOS	ABREVIACÃO	DEFINIÇÃO
Excelentemente	EXC	Quando todas as necessidades são atendidas com excelência, ou seja, supera as expectativas.
Plenamente	PLE	Quando todas as necessidades são atendidas.
Suficientemente	SUF	Quando nem todas as necessidades são atendidas, mas o objetivo é atingido.
Insuficientemente	INS	Quando nem todas as atividades são atendidas e o objetivo não é atingido.
Inexistente	INE	Quando as necessidades não são atendidas.

Fonte: Elaborado pela autora

Ressalta-se que, para que os alunos pudessem responder as perguntas, foi sugerido que eles acrescentassem, antes da questão, os termos “de que forma”. Como por exemplo, na questão número um, cuja pergunta era “os professores demonstram domínio sobre o conteúdo?”, os alunos deveriam pensar: de que forma os professores demonstram domínio sobre o conteúdo?

Neste sentido, os alunos responderam de acordo com a escala, ou seja, excelentemente, plenamente, suficientemente, insuficientemente ou inexistente.

### 4.3.1 Professores

A categoria professores foi composta pelas questões:

1. Os professores demonstram domínio sobre o conteúdo;
2. Os professores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos;
3. Os professores utilizam exemplos práticos para que os alunos compreendam melhor os assuntos;
4. Os professores dão retorno sobre as avaliações;
5. Os professores demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação à distância;
6. Os professores estimulam o relacionamento entre os alunos.

As questões estão relacionadas com as variáveis: domínio de conteúdo (1); esclarecimento de dúvidas e preocupação com o aprendizado dos alunos (2); a utilização de exemplos práticos como forma de contextualização dos conteúdos (3); retorno das avaliações (4); o domínios das tecnologias de informação e comunicação (5); e, do

incentivo aos relacionamento entre comunicação e interação, do documento Referenciais de Qualidade.

Quadro 08: Distribuição de frequência categoria professores

QUESTÕES	EXC	PLE	SUF	INS	INE	Não Responderam
01	21%	54%	25%	0%	0%	0%
02	15%	36%	43%	3%	0%	3%
03	11%	41%	39%	7%	0%	2%
04	11%	26%	38%	21%	4%	0%
05	26%	46%	28%	0%	0%	0%
06	26%	33%	38%	3%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se no quadro 08 que, de maneira geral, há uma satisfação com a atuação dos professores. No entanto, observa-se, na questão 06, uma insatisfação pontual dos alunos, no sentido de que a atuação dos professores não atende as necessidades no que se refere ao fato de os professores não darem retorno das avaliações. Apesar de 38% dos alunos apontarem que o retorno é dado de forma suficiente, 21% consideram insuficiente e 4% inexistente.

Neste sentido, salienta-se que o retorno das avaliações traz implícita a questão da comunicação e da interação, e, neste aspecto, Mattar (2009) destaca que o tempo de resposta do professor, ou *feedback*, é o ponto chave da interação, salientando que “em geral quando o feedback demora muito, o objetivo original da mensagem já foi esquecido pelo aluno” (2009, p. 116-117).

Além disso, o retorno da avaliação, em tempo hábil, compreende fator básico para que ocorra a recuperação de estudos, que é fator preponderante nos cursos de EaD. De acordo com os Referenciais de Qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), a avaliação da aprendizagem deve ser contínua, ou seja, o aluno deve ser acompanhado constantemente de forma que se verifique seu progresso ou a falta deste, possibilitando, assim, uma intervenção com o objetivo de sanar as dificuldades de aprendizagem, bem como estimular o aluno no desenvolvimento da sua autonomia neste processo.

Pelo exposto, faz-se necessário um trabalho de sensibilização específico com os docentes, a fim de que estes entendam o impacto que o retorno das avaliações pode alcançar, pois, o retorno em tempo hábil e

a recuperação dos estudos, pode ser fator preponderante para que o aluno permaneça no curso ou não. Nos cursos de EaD, é preciso haver cuidado para que o aluno não se sinta abandonado.

### 4.3.2 Tutores

A categoria tutores foi composta pelas questões:

7. Os tutores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos;
8. Os tutores demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação à distância;
9. Os tutores estimulam o relacionamento entre os alunos.

As questões 07, 08 e 09, estão relacionadas com as variáveis: esclarecimento de dúvidas e preocupação com o aprendizado (7); domínio das tecnologias de informação e comunicação (8); e estímulo ao relacionamento entre os alunos (9). Estas variáveis são referentes aos aspectos, equipe multidisciplinar e sistemas de comunicação dos Referenciais de Qualidade.

Quadro 09: Distribuição de frequência da categoria tutores

QUESTÕES	EXC	PLE	SUF	INS	INE	Não Responderam
7	43%	30%	18%	7%	2%	0%
8	49%	34%	10%	7%	0%	0%
9	43%	31%	21%	5%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora

Neste sentido, destaca-se que o curso atende a demanda existente, uma vez que os alunos apontam, conforme quadro 09

„, que as necessidades são atendidas em mais de 90%, de forma suficiente, plena ou excelente. Destacando-se que dos 90% satisfeitos, mais de 40% ressaltam que os tutores superam as expectativas.

Desta maneira, os aspectos equipe multidisciplinar e sistemas de comunicação dos Referenciais de Qualidade estão a contento. Contudo, em pesquisa documental realizada na Instituição, foi possível averiguar que os tutores a distância, do Curso Superior de Tecnologia

em Gestão Pública, não são conteudistas, ou seja, não esclarecem dúvidas a respeito dos conteúdos especificamente.

No que se refere a esta observação, conforme evidenciado nos Referencias de Qualidade, tanto para o tutor a distância quanto para o tutor presencial, “o domínio do conteúdo é imprescindível, e permanece como condição essencial para o exercício das funções” (2007, p.21).

Neste sentido, sugere-se que o Curso comece a trabalhar com tutores conteudistas, uma vez que estes podem auxiliar os docentes no esclarecimento de dúvidas dos alunos, já que foram observados, na questão 06, alguns apontamentos quanto a demora dos professores no retorno das avaliações, e na questão aberta, demora no esclarecimento de dúvidas nos fóruns e demais ferramentas de comunicação.

### 4.3.3 Coordenadores

A categoria coordenadores é composta pelas questões:

10. A coordenação do polo atende de forma adequada e com agilidade as demandas dos alunos;
11. A coordenação do curso atende de forma adequada e com agilidade as demandas dos alunos

As questões 10 e 11 dizem respeito ao atendimento, com agilidade, das demandas (necessidades), pelos coordenadores do curso (11) e dos polos (10), que são inerentes aos aspectos, sistemas de comunicação, equipe multidisciplinar e infraestrutura de apoio, dos Referenciais de Qualidade. Ressalta-se que, na visão de Moore e Kearsley (2007), o coordenador do polo deve ter aptidão de fazer a interface entre os tutores a distância, os presenciais, os professores, os dirigentes e demais atores envolvidos no desenvolvimento do curso.

Quadro 10: Distribuição de frequência da categoria coordenadores

QUESTÕES	EXC	PLE	SUF	INS	INE	Não Responderam
10	31%	38%	21%	8%	0%	2%
11	20%	39%	34%	7%	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora

Referente à atuação do coordenador do curso, bem como dos coordenadores dos polos, de acordo com o quadro 10, observa-se que os

mesmos atendem as necessidades dos alunos em, no mínimo, 90% das situações, que compreende a soma das respostas nos elementos excelentemente, plenamente e suficientemente. Na maioria das respostas, mais de 50%, este atendimento é pleno ou supera as expectativas.

#### **4.3.4 Organização didático-pedagógica**

A categoria organização didático-pedagógica é composta pelas questões:

12. O Guia do Aluno apresenta todas as informações necessárias para a compreensão de como será desenvolvido o curso e apresenta informações quanto à organização curricular;
13. Considerando o projeto do curso, as cargas horárias das disciplinas são adequadas;
14. Há interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade);
15. As atividades do curso são apropriadas e adequadas para a metodologia de educação à distância;
16. Os meios de comunicação e informação favorecem os trabalhos colaborativos (atividades obrigatórias) entre os alunos;
17. O material didático proporciona uma autonomia nos estudos.

As questões estão relacionadas com as variáveis, guia do aluno (12), cargas hoárias das disciplinas (13), interdisciplinaridade (14), apropriação das atividade à metodologia da EaD (15), meios de comunicação e informação (16), e material didático (17).

Quadro 11: Distribuição de frequência da categoria organização didático-pedagógica.

QUESTÕES	EXC	PLE	SUF	INS	INE	Não Responderam
12	26%	38%	32%	2%	0%	2%
13	21%	28%	28%	23%	0%	0%
14	21%	25%	41%	13%	0%	0%
15	26%	34%	34%	3%	0%	2%
16	26%	44%	26%	3%	0%	0%
17	18%	33%	32%	15%	0%	2%

Fonte: Elaborado pela autora

No tocante à organização didático-pedagógica do CSTGP, de acordo com a quadro 11, destaca-se que no que se refere ao guia do aluno, com as informações essenciais sobre o curso, o mesmo atende as necessidades dos alunos de forma excelente, em 26%, plena em 38% e suficiente em 33%. No que se refere às atividades desenvolvidas de acordo com as metodologias de EaD, assim como, quanto aos meios de comunicação, observa-se que, todos esses elementos são desenvolvidos de forma a atender as necessidades do curso e dos alunos. Uma vez que as variáveis apresentam níveis de atendimento acima de 95%, com a soma das respostas nos elementos excelentemente, plenamente e suficientemente, os aspectos, concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, e sistemas de comunicação, dos Referenciais de Qualidade são contemplados.

Quanto às variáveis, carga horária adequada das disciplinas, interdisciplinaridade, e material didático, as mesmas apresentam níveis de insatisfação acima de 10% quanto ao atendimento das necessidades, principalmente a variável adequação da carga horária, que apresenta 23% das respostas no elemento insuficientemente.

Especificamente quanto ao material didático, segundo os Referenciais de Qualidade, “[...] é necessário que o material contemple as diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo” (2007, p. 13).

### 4.3.5 Infraestrutura de apoio

A categoria infraestrutura de apoio compreende as questões:

18. O polo apresenta flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos;
19. O atendimento presencial realizado pela equipe de apoio nos polos atende as necessidades dos alunos;
20. Há flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais;
21. O atendimento realizado pelos tutores à distância atende as necessidades dos alunos;
22. O acervo de material bibliográfico dos polos é atualizado e atende a demanda dos alunos;
23. A relação de equipamentos por aluno é adequada nos pólos.

Em relação à infraestrutura de apoio, as questões estão relacionadas com as variáveis, flexibilidade nos horários de atendimento pelas equipe dos polos (18), atendimento pela equipe dos polos (19), flexibilidade de atendimento pelos tutores presenciais (20), atendimento dos tutores a distância (21), acervo bibliográfico (22), e equipamentos disponíveis nos polos (23).

Quadro 12: Distribuição de frequência da categoria infraestrutura de apoio

QUESTÕES	EXC	PLE	SUF	INS	INE	Não Responderam
18	41%	34%	20%	5%	0%	0%
19	39%	30%	24%	5%	0%	2%
20	46%	25%	24%	5%	0%	0%
21	20%	43%	34%	3%	0%	0%
22	20%	34%	36%	5%	3%	2%
23	26%	34%	32%	3%	2%	3%

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apresentado no quadro 12, de uma maneira geral, há um nível de atendimento das necessidades acima dos 90%, somando-se as respostas nos elementos excelentemente, plenamente e insuficientemente.

Reforçando a afirmativa, o documento Referenciais de Qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) define que os polos presenciais devem apresentar horário de atendimento diferenciados, biblioteca e laboratório de informática com acesso a internet que atendam as necessidades do curso e dos alunos.

Neste sentido, é possível afirmar que os aspectos sistemas de comunicação, equipe multidisciplinar, e infraestrutura de apoio, dos Referenciais de Qualidade, estão contemplados a contento.

#### 4.3.6 Avaliação do curso

A categoria avaliação do curso é formada pelas questões:

- 24. É realizada avaliação das unidades curriculares;
- 25. É realizada avaliação do corpo docente;
- 26. É realizada avaliação da infraestrutura dos polos;
- 27. É realizada avaliação do material didático e mídias utilizadas.

Quanto à categoria avaliação do curso, as variáveis, avaliação das unidades curriculares (24), avaliação do corpo docente (25), avaliação da infraestrutura dos polos (26), de do material didático e de mídias utilizadas (27), são inerentes ao aspecto avaliação, dos Referenciais de Qualidade.

Quadro 13: Distribuição de frequência da categoria avaliação do curso

QUESTÕES	EXC	PLE	SUF	INS	INE	Não Responderam
24	25%	34%	26%	8%	5%	2%
25	16%	30%	29%	7%	16%	2%
26	16%	26%	26%	12%	20%	0%
27	11%	25%	38%	10%	16%	0%

Fonte: Elaborado pela autora

No quadro 13, observa-se um comportamento dos dados distinto do apresentado até o presente momento. Apesar de apresentar percentuais elevados de respostas nos elementos excelentemente, plenamente e suficientemente, há níveis significativos de insatisfação quanto ao atendimento das necessidades, destacando que em todas as variáveis há ocorrência de inexistência de avaliação.

Neste sentido, conforme consta nos Referenciais de Qualidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007), a instituição deve contemplar, em um sistema de avaliação, os seguintes aspectos: organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; e instalações físicas. Destaca-se, ainda, a avaliação institucional como elemento preponderante na busca de qualidade e melhoria contínua. Conforme Moré afirma,

[...] a avaliação é um elemento essencial a ser utilizada em universidades, faculdades, institutos ou qualquer outra instituição de educação superior, com intuito de aferir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, de modo a promover as correções necessárias para a melhoria da educação (2012, p. 95).

Desta maneira, o CSTGP atende parcialmente ao aspecto avaliação, dos Referenciais de Qualidade, pois, a maioria dos alunos percebe que suas necessidades são atendidas. No entanto, uma quarta parte dos alunos apontam para a inexistência de avaliação das unidades curriculares, do corpo docente, e do material didático, ou que a avaliação realizada não atende as necessidades, e, um terço dos alunos expressa que a avaliação da infraestrutura é inexistente ou insuficiente.

O objetivo de avaliar, além de ser uma demanda legal, é o de servir de subsídio na melhoria das condições dos cursos, a fim de ofertar cursos com qualidade. Ressalta-se ainda, que a avaliação é uma ferramenta pedagógica, que identifica as dificuldades dos alunos e as fragilidades do professor, devendo, portanto, servir de base para o planejamento das unidades curriculares, da prática docente, da didática e do projeto pedagógico.

Desta forma, sugere-se que o CSTGP adote um sistema de avaliação continuada, contemplando os diversos aspectos que envolvem o curso, ou seja, os docentes, a organização didático-pedagógica, o projeto do curso, infraestrutura dos polos, e o apoio administrativo. Além disso, sugerem-se ações efetivas de disseminação da cultura de avaliação entre os vários atores que compreendem os cursos EaD.

#### **4.3.7 Análise das sugestões de melhoria**

A questão 28, foi uma questão aberta, e buscou identificar as sugestões de melhoria para o curso, sendo que a mesma foi descrita da seguinte maneira: neste espaço diga quais são suas sugestões de melhoria para o seu curso.

Destaca-se que, dos 61 alunos que responderam a pesquisa, 25 fizeram observações na questão 28, perfazendo um total de 41% dos respondentes.

Neste sentido, foram destacados os principais apontamentos referentes às sugestões para o CSTGP. Para elencar os apontamentos, foi realizada análise dos conteúdos das respostas. Além disso, salienta-se que os alunos apontaram sugestões, bem como utilizaram o espaço para fazer reclamações. Desta forma, no quadro 14, estão apresentados os principais apontamentos.

Quadro 14: Análise de conteúdo da questão 28.

RECLAMAÇÕES	SUGESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• há questões mal elaboradas que são anuladas e acabam prejudicando o aluno;</li> <li>• professores que demoram até 10 dias para tirar dúvidas nos fóruns;</li> <li>• provas mal elaboradas com todas as questões de verdadeiro ou falso.</li> <li>• falta de explicação referente aos conteúdos cobrados nas provas;</li> <li>• os alunos não são informados sobre as avaliações do curso (questões 24, 25, 26 e 27);</li> <li>• muita demora na divulgação dos gabaritos e das notas de trabalhos e provas;</li> <li>• livro didático disponibilizado resumido demais;</li> <li>• tempo de aprendizado de cada disciplina muito corrido</li> <li>• material didático insuficiente para as pesquisas e estudos;</li> <li>• a infraestrutura do polo com equipamentos de informática defasados e insuficientes;</li> <li>• falta de interdisciplinaridade;</li> <li>• avaliação pedagógica injusta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• divulgar o gabarito no dia imediatamente posterior ao da prova;</li> <li>• análise das avaliações por uma comissão de professores "principalmente de português" para evitar ambiguidades antes de serem aplicadas;</li> <li>• mais disponibilidade de atendimento de dúvidas nos fóruns;</li> <li>• realização de uma disciplina por vez;</li> <li>• ter mais aulas em cada unidade curricular;</li> <li>• mais tempo para estudar todos os materiais disponibilizados;</li> <li>• fornecimento de dvd com as vídeo aulas de cada unidade curricular;</li> <li>• ênfase em questões práticas da administração pública;</li> <li>• não obrigatoriedade das atividades em grupo;</li> <li>• prevalecimento de atividade individuais nos conceitos das atividades obrigatórias;</li> <li>• mais presença do professor para a solução de dúvidas dos alunos;</li> <li>• realização de uma prova por vez;</li> <li>• aula após o dia da prova presencial para discutir os pontos falhos na mesma;</li> <li>• menos rigor nas atividades obrigatórias;</li> <li>• atividades obrigatórias individuais,</li> <li>• melhorar a infraestrutura como um todo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora

Pelo exposto, é possível destacar reclamações quanto ao tempo de retorno das avaliações, quanto ao esclarecimento de dúvidas por parte do professores, quanto ao material didático e a elaboração de provas, quanto ao tempo de cada unidade curricular, quanto a avaliação do curso e a avaliação pedagógica, quanto a infraestrutura dos polos, bem como quanto a falta de interdisciplinaridade.

Já, quanto às sugestões, observa-se que, a fim de atender ao que foi reclamado, os alunos sugeriram que os gabaritos fossem divulgados

no dia imediatamente posterior ao da prova. Além disso, que nesse dia fosse realizada uma recuperação dos conteúdos que os alunos tiveram dificuldade. Ressaltam-se, ainda, sugestões quanto a melhoria da disponibilidade dos professores no atendimento nos fóruns.

Observam-se, ainda, sugestões quanto à utilização de exemplos práticos. Destacando-se que assim como a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos são elementos primordiais nos projetos dos cursos a distância, conforme os Referenciais de Qualidade.

Ainda, destacam-se sugestões quanto ao aumento da carga horária das disciplinas, bem como quanto à didática das atividades obrigatórias, pois os alunos dizem prevalecer os trabalhos em grupos muito grandes, de cinco a dez alunos.

Dois alunos fizeram observações quanto a infraestrutura dos polos, ressaltando que estas estão defazadas e insuficientes. Neste sentido, percebe-se que há um problema pontual em um dos polos. Portanto, sugere-se uma avaliação mais apurada para identificar quais as demandas que realmente existem em termos de equipamentos, infraestrutura física, biblioteca, mobiliário, entre outras questões, em cada polo.

#### **4.3.8 Relação de atendimento aos referenciais de qualidade**

Para identificação do nível de atendimento aos oito tópicos dos Referenciais de Qualidade, pelo CSTGP, foi realizada análise, considerando-se as variáveis do questionário e a relação destas com cada tópico, ressaltando que uma variável pode estar relacionada com mais de um tópico. Além disso, para realizar esta análise, foram considerados os percentuais de atendimento das necessidades, decorrentes das distribuições de frequência já percorridas.

**Tópico I** - a figura 03 apresenta a relação entre o tópico I, concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, e as variáveis pesquisadas.

Figura 03: Relação do tópico I com as variáveis pesquisadas.

<p>I - Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) os professores utilizam exemplos práticos para que os alunos compreendam melhor os assuntos (3);</li> <li>b) os professores dão retorno sobre as avaliações (4);</li> <li>c) os professores estimulam o relacionamento entre os alunos (6);</li> <li>d) o guia do aluno apresenta todas as informações necessárias para a compreensão de como será desenvolvido o curso e apresenta informações quanto a organização curricular (12);</li> <li>e) há interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade (14);</li> <li>f) os meios de comunicação e informação favorecem os trabalhos colaborativos (atividades obrigatórias) entre os alunos (16).</li> </ul>
---	---

Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere ao tópico concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, o CSTGP atende aos requisitos e diretrizes dos Referenciais de Qualidade, uma vez que os alunos apontam um nível de satisfação com o atendimento das necessidades acima de 90% em quatro questões, 87% em uma questão, e 75% em uma outra.

No entanto, ressalta-se que, na questão 28 houve vários apontamentos quanto ao retorno das avaliações.

**Tópico II** – A figura 04 demonstra a relação do tópico II, sistemas de comunicação, com as variáveis pesquisadas.

Figura 04: Relação do tópico II com as variáveis pesquisadas

<p>II - Sistemas de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) os professores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos (2);</li> <li>b) professores dão retorno sobre as avaliações (4);</li> <li>c) os professores demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação à distância (5);</li> <li>d) os professores estimulam o relacionamento entre os alunos (6);</li> <li>e) os tutores demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação à distância (8);</li> <li>f) tutores estimulam o relacionamento entre os alunos (9);</li> <li>g) a coordenação do pólo atende de forma adequada e com agilidade as demandas dos alunos (10);</li> <li>h) a coordenação do curso atende de forma adequada e com agilidade as demandas dos alunos (11);</li> <li>i) os meios de comunicação e informação favorecem os trabalhos colaborativos (atividades obrigatórias) entre os alunos (16);</li> <li>j) o polo apresenta flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos (18);</li> <li>k) há flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais (20);</li> <li>l) o atendimento realizado pelos tutores à distância atende as necessidades dos alunos (21).</li> </ul>
-------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

No tocante ao tópico II, o mesmo apresenta resultados das variáveis com níveis de atendimento das necessidades, em mais de 90% em 11 das 12 variáveis pesquisada, que é a soma dos percentuais das respostas nos elementos excelentemente, plenamente e suficientemente.

Destaca-se a questão 4, na qual 25% dos alunos apontam que o retorno das avaliações é feito de forma insuficiente, ou seja, a comunicação, neste caso, fica prejudicada.

Desta forma, o CSTGP atende as diretrizes dos Referenciais de Qualidade.

**Tópico III** – Na figura 05 são apresentadas as variáveis que estão relacionadas com o tópico material didático.

Figura 05: Relação do tópico III com as variáveis pesquisadas

III - Material didático	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) o guia do aluno apresenta todas as informações necessárias para a compreensão de como será desenvolvido o curso e apresenta informações quanto a organização curricular (12);</li> <li>b) há interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade (14);</li> <li>c) o material didático proporciona uma autonomia nos estudos (17);</li> <li>d) o acervo de material bibliográfico dos polos é atualizado e atende a demanda dos aluno (22).</li> </ul>
-------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Inerente ao tópico material didático, observa-se que o CSTGP atende às diretrizes dos Referenciais de Qualidade, pois apresenta percentuais de atendimento às necessidades, de 96% na variável 12, de 87% na variável 14, de 83% na variável 17 e de 90% na variável 22. Contudo, na questão 28 alguns alunos apontaram problemas pontuais quanto ao material didático e as provas aplicadas. Além disso, também de forma pontual, apontaram a falta de interdisciplinaridade.

**Tópico IV** – Na figura 06, encontra-se a relação entre as variáveis pesquisadas e o tópico avaliação. Destacando-se que o tópico avaliação possui duas abordagens, ou seja, a abordagem pedagógica e a institucional.

Figura 06: Relação do tópico IV com as variáveis pesquisadas

IV - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) os professores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos (2);</li> <li>b) professores dão retorno sobre as avaliações (4);</li> <li>c) os tutores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos (7);</li> <li>d) é realizada avaliação das unidades curriculares (24);</li> <li>e) é realizada avaliação do corpo docente (25);</li> <li>f) é realizada avaliação da infraestrutura dos polos (26);</li> <li>g) é realizada avaliação do material didático e mídias utilizadas (27).</li> </ul>
----------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando as variáveis pesquisadas, é possível identificar que quanto à avaliação pedagógica, ou seja, avaliação da aprendizagem, no que se refere ao esclarecimento de dúvidas, os alunos estão satisfeitos com o atendimento das necessidades por parte dos professores (94%) e dos tutores (91%). No entanto, quanto ao retorno das avaliações o percentual de satisfação com o atendimento das necessidades cai para 75% das respostas, e 21% dos alunos dizem ser insuficiente o retorno que recebem.

No tocante à avaliação institucional, observam-se níveis de atendimento das necessidades em torno de 75%, com destaque para o fato de haver respostas tanto no elemento insuficientemente, como no elemento inexistente. Especificamente quanto à avaliação da infraestrutura dos polos, a variável apresenta 20% das respostas no elemento inexistente, e as variáveis avaliação dos docentes e do material didático e de mídias, 16% de repostas no mesmo elemento.

Neste sentido, destaca-se que, quanto ao tópico avaliação, o CSTGP atende parcialmente as diretrizes dos Referenciais de Qualidade.

**Tópico V** – A relação entre o tópico equipe multidisciplinar e as variáveis pesquisadas está relacionada na figura 07.

Figura 07: Relação do tópico V com as variáveis pesquisadas

V – Equipe multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) os professores demonstram domínio sobre o conteúdo (1)</li> <li>b) os professores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos (2)</li> <li>c) os professores utilizam exemplos práticos para que os alunos compreendam melhor os assuntos (3)</li> <li>d) os professores dão retorno sobre as avaliações (4)</li> <li>e) os professores demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação à distância (5)</li> <li>f) os professores estimulam o relacionamento entre os alunos (6)</li> <li>g) os tutores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos (7)</li> <li>h) os tutores demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação à distância (8)</li> <li>i) os tutores estimulam o relacionamento entre os alunos (9)</li> <li>j) a coordenação do polo atende de forma adequada e com agilidade as demandas dos alunos (10).</li> <li>k) a coordenação do curso atende de forma adequada e com agilidade as demandas dos alunos (11)</li> <li>l) o atendimento presencial realizado pela equipe de apoio nos polos atende as necessidades dos alunos (19)</li> <li>m) o atendimento realizado pelos tutores à distância atende as necessidades dos alunos (21)</li> </ul>
-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando-se as análises das variáveis, observa-se que, de maneira geral, o CSTGP atende às diretrizes dos Referenciais de Qualidade, em 90%, somando-se as respostas nos elementos excelentemente, plenamente e suficientemente. Faz-se apenas uma ressalva quanto à questão número quatro, referente ao retorno das

avaliações, que apresenta níveis de satisfação menor, quanto ao atendimento das necessidades.

**Tópico VI** – O tópico infraestrutura de apoio está contemplado pelas variáveis apresentadas na figura 08.

Figura 08: Relação do tópico V I com as variáveis pesquisadas

VI – Infraestrutura de apoio	a) o polo apresenta flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos (18) b) há flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais (20) c) o acervo de material bibliográfico dos polos é atualizado e atende a demanda dos alunos (22) d) a relação de equipamentos por aluno é adequada nos polos (23)
------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Referente à infraestrutura de apoio, é possível identificar que as respostas apresentam níveis de atendimento das necessidades, acima de 90%. Neste sentido, o CSTGP atende às diretrizes dos Referenciais de Qualidade, quanto ao tópico analisado.

Destaca-se que, os tópicos VII – Gestão acadêmico-administrativa, e VIII- Sustentabilidade financeira, não foram analisados, pois a abordagem feita no documento Referenciais de Qualidade, inerente aos tópicos, é gerencial. Isto é, são diretrizes mais voltadas para os gestores, sendo de difícil percepção para os alunos. Alguns dados descritos nos referido tópicos são de acesso exclusivo dos dirigentes das instituições, ou colaboradores internos.

A partir da relação entre os tópicos apresentados, e a análise das variáveis, realizada nos itens 4.3.1 ao 4.3.7, observa-se que, de uma maneira geral, o CSTGP atende às diretrizes I a VI do documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, formulado pelo Ministério da Educação.

## 5 CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo geral, analisar a percepção dos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, na modalidade a distância, do Instituto Federal de Santa Catarina, em relação aos referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Para alcançar este objetivo foram definidos como objetivos específicos: identificar a percepção dos alunos quanto aos aspectos didático pedagógicos; descrever a percepção dos alunos quanto ao corpo docente, tutores e apoio administrativo; indicar a percepção dos alunos quanto ao aspecto infraestrutura de apoio; apresentar a percepção dos alunos quanto ao aspecto avaliação do curso; e analisar o nível de atendimento às diretrizes para a educação superior à distância, formuladas pelo Governo Federal, na percepção dos alunos.

A educação, de maneira geral, configura-se como um elemento de diferenciação das pessoas em um ambiente onde estas estão, a cada dia, mais conscientes e críticas de suas necessidades. Além disso, o próprio mercado de trabalho se apresenta como um elemento classificatório, em relação ao grau de instrução das pessoas.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior possuem grande responsabilidade, no que se refere ao fato de serem as provedoras de conhecimento, formação especializada e cidadania. Neste aspecto, os alunos possuem necessidades e expectativas quanto a uma educação de qualidade, que proporcione um crescimento pessoal e profissional.

Considerando o exposto, destaca-se que, na maioria das vezes, qualidade significa um ato de gestão na busca da melhoria contínua. Ou seja, a concepção de qualidade pode ser relacionada a um modo sistêmico de pensar considerando a inter-relação entre produto, cliente, e uso. Nesse sentido, as múltiplas possibilidades de interação desses fatores é que gerará o conceito de qualidade.

Referente à qualidade nos cursos superiores, estes estão sujeitos às percepções de cada aluno de forma muito particular, pois cada um irá qualificar o curso de acordo com os seus referenciais. Pelo exposto, compreende-se que a relação aluno-escola vai muito além de se ter um bom professor, pois envolve o relacionamento deste com o aluno e a gestão desse relacionamento com a instituição, portanto, a qualidade percebida cliente-aluno envolve uma série de fatores a serem gerenciados. Ou seja, é necessário realizar um diagnóstico, um mapeamento das percepções dos alunos para, a partir disso, agir de

maneira proativa na busca da qualidade. Para que os alunos percebam qualidade no curso que eles frequentam, são necessárias ações de melhoria que vão ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos.

Ressalta-se que a avaliação institucional apresenta-se como instrumento para aumentar a consciência sobre a identidade das IES, além de identificar suas prioridades e potencialidades. Neste sentido, o objetivo de avaliar compreende identificar os pontos fortes e os problemas da instituição, proporcionar a adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, identificar os graus de envolvimento e o comprometimento de seus professores, estudantes e colaboradores, tendo em vista as prioridades institucionais básicas.

Referente aos cursos superiores de tecnologia na modalidade a distância, o documento Referenciais de Qualidade, define oito tópicos principais, que se configuram como pilares, ou diretrizes, para o desenvolvimento e oferta de cursos com qualidade, que são: 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.

Desta forma, esta pesquisa identificou a percepção do alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, do IFSC, quanto aos Referenciais de Qualidade, e mostrou que os alunos estão satisfeitos com os níveis de qualidade apresentados pelo Curso, no que se refere à concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, aos sistemas de comunicação, ao material didático, à equipe multidisciplinar e a infraestrutura de apoio. No entanto, quanto aos aspecto avaliação, os alunos estão parcialmente satisfeitos, não identificando as diretrizes dos Referenciais de Qualidade em sua totalidade.

Ainda, foi possível identificar que os alunos, de maneira geral, percebem que suas necessidades são atendidas quanto aos aspectos didático-pedagógicos, quanto a atuação dos tutores e coordenadores, e quanto a infraestrutura de apoio. Mas, quanto a avaliação do curso e a atuação dos docentes, na percepção dos alunos, nem todas as necessidades são atendidas.

Desta forma, quanto ao nível de atendimento às diretrizes para a educação superior a distância, os alunos percebem que as mesmas são atendidas na maioria das vezes, mas não na sua totalidade.

As oito diretrizes dos Referenciais de Qualidade são apenas um dos elementos para se dizer que um curso tem qualidade, pois é necessário considerar a gestão da interrelação dessas diretrizes. E neste sentido os Referenciais de Qualidade não abrangem essa gestão, pois identificam somente a gestão acadêmica, com uma abordagem operacional das atividades inerentes aos cursos.

Destaca-se ainda, que o foco de estudo desta pesquisa foi a percepção dos alunos, uma vez que estes são a razão de ser das instituições de ensino.

## 5.2 RECOMENDAÇÕES

Como sugestão para o desenvolvimento de futuras pesquisas, recomenda-se:

- a) a realização de pesquisas, a fim de identificar a percepção dos diversos atores envolvidos no desenvolvimento e oferta dos cursos de EaD: professores, tutores, colaboradores, coordenadores, pessoal de apoio e a sociedade;
- b) ampliar a abrangência da presente pesquisa para instituições não públicas, bem como para outros cursos, como cursos de bacharelado e de licenciatura;
- c) realizar um estudo com os gestores dos cursos EaD, a fim de identificar as especificidades da gestão de cursos de tecnologia na modalidade a distância;
- d) investigar a interdependência entre os elementos estruturantes dos cursos de EaD, com o objetivo de identificar uma relação de causa e efeito entre as variáveis, e assim, propor ações de melhoria mais efetivas.

## REFERÊNCIAS

ARETIO, Lorenzo G. *La educacion a distancia: de la teoria a la práctica*. Barcelona: Editora Ariel, 2006.

BARBETTA, Pedro. A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. 4 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011

BARREYRO, Gladys B.; ROTHEN, José C. *Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub*. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas): Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=articulo&op=view&path%5B%5D=256&path%5B%5D=257>>. Acesso em: 02 abr. 2013

BELLONI, Maria L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999

BONDIOLI, Anna. *Oprojeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. 2007. *Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/2007#content>> Acesso em: 15 mar. 2013

\_\_\_\_\_. 2005. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/2005#content>>Acesso em: 15 mar. 2013

\_\_\_\_\_. 2004. *Lei 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)> Acesso em: 24 fev. 2013

\_\_\_\_\_. 1998. *Decreto 2.561, de 27 de abril de 1998* Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/1998#content>>Acesso em: 15 mar. 2013

\_\_\_\_\_. 1998. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/1998#content>>Acesso em: 15 mar. 2013

\_\_\_\_\_. 1996. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>Acesso em: 26 fev. 2013

CAMPOS, Vicente Falconi. *TQC Controle da Qualidade Total (no estilo japonês)*. 4.ed. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1994

CARAVANTES, Geraldo R. *Administração e qualidade: a superação dos desafios*. São Paulo: Makron Books, 1997

CARVALHO, Marly Monteiro et al. *Gestão da qualidade: teoria e casos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

CASTANHEIRA, Nelson. P. *Educação superior tecnológica na modalidade a distância: análise e perspectiva*. XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008\\_TN\\_STP\\_078\\_545\\_1\\_1429.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_TN_STP_078_545_1_1429.pdf)>Acesso em: 22 fev. 2013

CASTRO, Claudio de M. *A prática da pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CROSBY, Philip B. *Qualidade é investimento*. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003

DOURADO, Luiz. F. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf)> Acesso em: 29 de mar. 2013

DOURADO, Luiz. F.; OLIVEIRA, João. F. de. *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

FEIGENBAUM, Armand. V. *Controle da qualidade total*. São Paulo: Makron Books, 1994

FERNANDES, Cleoni M. B.; GRILLO, Marlene. *Educação superior: travessias e atravessamentos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001

FORMIGA, Marcos. *A terminologia em EAD*. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FOWLER, Eliane D'Martin. *Investigação sobre a utilização de Programas de Qualidade (GESPÚBLICA) nas Universidades Federais de Ensino Superior*. Em <<http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2010->

[12o8.2954571235/Investigacao sobre a utilizacao de Programas de Qualidade - GesPublica - nas Universidades Federais de Ensino Superior.pdf](https://doi.org/10.2954571235/Investigacao_sobre_a_utilizacao_de_Programas_de_Qualidade_-_GesPublica_-_nas_Universidades_Federais_de_Ensino_Superior.pdf)>

Acesso em: 25 de mar. 2003

FUNDAÇÃO PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE. *Crerios de Excelência – O Estado da Arte da Gestão da Qualidade Total*, São Paulo: Fundação Prêmio Nacional da Qualidade, 1993.

GARVIN, David A. *Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

GARVIN, David A. *Managing quality: the strategic and competitive edge*. Nova York: Havard Business School, 1987.

GODOI, Christiane K.; MELLO, Rodrigo B. de; SILVA, Arielson B. da. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006.

JACOBSEN, Alessandra de L.; BIANCHI, Isaías S.; MORITZ, Gilberto de O.; PEREIRA, Maurício F. *Modelo de Produção de Material Didático: O uso da notação BPMN em curso a distância*. Revista de Administração e Inovação, São Paulo, v. 8, n. 4, p.45-66, out./dez. 2011

JURAN, J. M. (Joseph M.); GRZYNA, Frank M. *Controle da qualidade*. São Paulo: Makron: McGraw-Hill, 1991

INEP. 2011. *Censo da Educação Superior 201*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2012.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Educacao\\_e\\_Deslocamento/pdf/tab\\_educacao.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Educacao_e_Deslocamento/pdf/tab_educacao.pdf)>

Acesso em: 13 de mar. 2013

IFSC. Anuário Estatístico PROEN 2012. Florianópolis: IFSC. Disponível em: <<https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/index.php/DEIA>>

Acesso em: 22 jul. 2013

\_\_\_\_\_. Projeto do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública. Florianópolis: IFSC, 2006. Disponível em: <[http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Ensino/Cursos%20de%20Grada%C3%A7%C3%A3o/PPC\\_CST\\_EAD\\_Gestao%20Publica\\_FLORIANOPOLIS\\_out2006.pdf](http://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Ensino/Cursos%20de%20Grada%C3%A7%C3%A3o/PPC_CST_EAD_Gestao%20Publica_FLORIANOPOLIS_out2006.pdf)> Acesso em: 22 jul. 2013.

ISHIKAWA, Kaoru. *Controle de qualidade total: à maneira japonesa*. Rio de Janeiro: Campus, 1993

KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

LEITE, Denise. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Vozes, 2005

\_\_\_\_\_. *Avaliação e tensões de estado, universidade e sociedade na América Latina*. Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES, ano 2, v.2, nº1 (3) – março, 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v02n01/v02n01a02.pdf> Acessado em 01/04/2013> Acesso em: 02 abr. 2013

MATTAR, João. *Interatividade e Aprendizagem*. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Manuel M. M. (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2007. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)> Acesso em: 15 fev. 2013

MELO, Pedro A.; MELO, Michelle B. ; NUNES, Rogério da S. A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. In. *Revista de Ciências da Administração*. Florianópolis, v. 11, n. 24, p. 278 – 304, maio/ago. 2009

MEZOMO, João C. *Educação e qualidade total: a escola volta às aulas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: CengageLearnig, 2007.

MORAN, José M. *Contribuição para uma pedagogia da educação online*. In. SILVA, Marco (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2003

MORÉ, Rafael P. O. *Avaliação e qualidade para a educação superior a distância de Santa Catarina*[dissertação]: desafios do SINAES. Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

PACHECO, Andressa S. V. *Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento*. Tese (doutorado)Florianópolis: UFSC, 2010.

PALADINI, Edson P. *Gestão da qualidade no processo: a qualidade na produção de bens e serviços*. São Paulo: Atlas, 1995.

POLIDORI, Marlis M. et al. *Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira*. Revista Educação Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 253-278, jan./abr., 2011.

RAMOS, Daniela K. *Cursos on-line: planejamento e organização*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2010.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed.rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo I. *Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999

RUMBLE, Greville. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: Universidade de Brasília: UNESCO, 2003.

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro A.; ALPERSTEDt, Graziela D. *Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação*

*institucional brasileiros*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 13, n. 1, p. 153-168, mar. 2008.

TUBINO, Manoel J. G. *Universidade, qualidade e avaliação*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997

VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 9. ed São Paulo: Atlas, 2007

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## APENDICES

### APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Aluno(a),

Meu nome é Melissa Liotto, sou aluna do mestrado profissional em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e meu objeto de pesquisa é o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública - CSTGP, na modalidade a distância, do Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC.

Meu objetivo é identificar qual o nível de qualidade do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública, considerando os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância que o Ministério da Educação formula desde o ano de 2003. Ou seja, baseado nestes referenciais foi desenvolvido um formulário que deverá ser respondido por você.

Saliento que, além do objetivo acadêmico desta pesquisa a mesma caracteriza-se como um importante instrumento de gestão para o IFSC, uma vez que o resultado desta pesquisa poderá apontar os pontos fortes do CSTGP, além de oportunidades de melhoria. Por isso a sua participação é muito importante!!

Desde já agradeço a colaboração e lhe desejo sucesso nos estudos!

Abaixo segue o link para o formulário e qualquer dúvida estou à disposição.

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?fromEmail=true&formkey=dHBpa2hTeXJPeXY5bHREUUVHSjZ6eGc6MQ>

Atenciosamente,

Melissa Liotto

Email: [liotto.melissa@gmail.com](mailto:liotto.melissa@gmail.com)

[melliotto@hotmail.com](mailto:melliotto@hotmail.com)

## APÊDICE B –INSTRUMENTO DE PESQUISA

### PESQUISA DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA

Caro Aluno,

Primeiramente identifique seu módulo e seu polo e posteriormente indique de que forma as perguntas 01 a 27 são atendidas pelo IFSC. E ainda, se você tiver alguma sugestão de melhoria para o seu curso registre essas sugestões na questão 28.

Obs: Para melhor compreensão na hora de responder as perguntas pense sempre "De que forma ...(texto da pergunta)".

Ex: De que forma os professores demonstram domínio sobre o conteúdo?

<b>Identificação</b>						
Qual a turma que você está cursando?						
Qua o seu pólo?						
<b>Professores</b>		Excelentem ente	Plenamente	Suficientem nte	Insuficientem ente	Inexistent e
1	Os professores demonstram domínio sobre o conteúdo					
2	Os professores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos					
3	Os professores utilizam exemplos práticos para que os alunos compreendam melhor os assuntos					

4	Os professores dão retorno sobre as avaliações					
5	Os professores demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação à distância					
6	Os professores estimulam o relacionamento entre os alunos					
<b>Tutores</b>						
7	Os tutores esclarecem as dúvidas demonstrando preocupação com o aprendizado dos alunos					
8	Os tutores demonstram domínio das tecnologias de informação e comunicação utilizadas na educação à distância					
9	Os tutores estimulam o relacionamento entre os alunos					
<b>Coordenadores</b>						
10	A coordenação do polo atende de forma adequada e com agilidade as demandas dos alunos.					
11	A coordenação do curso atende de forma adequada e com agilidade as demandas dos alunos					

Organização didático-pedagógica						
12	O Guia do Aluno apresenta todas as informações necessárias para a compreensão de como será desenvolvido o curso e apresenta informações quanto a organização curricular.					
13	Considerando o projeto do curso, as cargas horárias das disciplinas são adequadas					
14	Há interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade)					
15	As atividades do curso são apropriadas e adequadas para a metodologia de educação à distância					
16	Os meios de comunicação e informação favorecem os trabalhos colaborativos (atividades obrigatórias) entre os alunos					
17	O material didático proporciona uma autonomia nos estudos					
Infraestrutura de apoio						
18	O polo apresenta flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos					
19	O atendimento presencial realizado pela equipe de apoio nos polos atende					

	as necessidades dos alunos					
20	Há flexibilidade nos horários de atendimento aos alunos pelos tutores presenciais					
21	O atendimento realizado pelos tutores à distância atende as necessidades dos alunos					
22	O acervo de material bibliográfico dos polos é atualizado e atende a demanda dos alunos					
23	A relação de equipamentos por aluno é adequada nos polos					
<b>Avaliação do curso</b>						
24	É realizada avaliação das unidades curriculares					
25	É realizada avaliação do corpo docente					
26	É realizada avaliação da infraestrutura dos pólos					
27	É realizada avaliação do material didático e mídias utilizadas					
28	Observações Neste espaço diga quais são suas sugestões de melhoria para o seu curso.					