

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANA SARITA DE ARAUJO

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS *LATO SENSU* DESTINADOS À  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES OFERTADOS NA MODALIDADE  
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PELA UFAL**

Maceió

2015

ROSANA SARITA DE ARAUJO

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS *LATO SENSU* DESTINADOS À  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES OFERTADOS NA MODALIDADE  
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PELA UFAL**

Tese apresentada à Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação: Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do professor Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado.

Maceió

2015

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- A663i Araújo, Rosana Sarita de.  
Instrumento de avaliação de cursos *lato sensu* destinados à formação continuada de professores ofertados na modalidade de educação a distância pela UFAL. – 2015.  
186 f. : il.
- Orientador: Luis Paulo Leopoldo Mercado  
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2015.
- Bibliografia: f. 122-130.  
Glossário: f. 131-133.  
Apêndices: f. 134-173.  
Anexos: f. 174-186.
1. Educação a distância. 2. Avaliação institucional. 3. Formação de professore.  
4. Instrumento de avaliação. 5. Cursos de Pós-graduação *lato sensu*. I. Título.

CDU: 37.018.432



*Instrumento de avaliação de cursos Lato Sensu destinados à formação continuada de professores ofertados na modalidade de educação a distância pela UFAL.*

## ROSANA SARITA DE ARAUJO

Tese de doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de maio de 2015.

Banca Examinadora:

Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Orientador)

Dra. Cleide Jane de Sá Araujo Costa (PPGE/CEDU/UFAL)  
(Examinadora Interna)

Dra. Maria das Graças Marinho de Almeida (UFAL)  
(Examinadora Externa)

Dra. Maria Neide Sobral (UFPE)  
(Examinadora Externa)

Dr. Sergio Paulino Abranches (UFPE)  
(Examinador Externo)



## AGRADECIMENTOS

Em 2001, iniciei um ciclo na minha formação no ensino superior dando os primeiros passos com a graduação em Pedagogia e assim segui até o ano de 2015, percorrendo diferentes experiências, culminando com o doutorado.

Neste ciclo acadêmico, muitas pessoas me estenderam a mão para adentrar novos desafios e muitas outras caminharam comigo, algumas seguiram em frente, outras ainda estão na sua trajetória e outras precisaram momentaneamente parar.

Seria injusto numerar as pessoas que tenho a agradecer, pois todas elas, direta ou indiretamente, contribuíram para este ciclo de aprendizado.

Meus agradecimentos vão para todos os professores dos cursos de que fui aluna, aos alunos de que fui professora, aos colegas de trabalho, de sala de aula e de pesquisa, e aos profissionais da Universidade que também me acompanharam.

Neste cenário da Universidade, meu muito obrigada, com eterna gratidão e admiração é dedicado ao professor Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado, que me deu o privilégio de tê-lo como orientador ao longo deste ciclo, quando a cada novo trabalho seu aceite representava uma nova oportunidade de consolidação de confiança; confiança no meu olhar de pesquisadora, confiança no meu comprometimento com os estudos, confiança no meu zelo profissional. Então, a ele agradeço sua confiança, paciência, dedicação e amizade.

Certamente, sem o apoio da minha família, a trajetória neste ciclo seria muito diferente, possivelmente muito mais difícil. Assim, agradeço ao meu querido pai, José Marcos de Araujo, o seu referencial de disciplina; a minha amada mãe, Nezilda Maria Conceição de Araujo, exemplo de humildade e superação. Aos meus familiares, tias, tios, primos, primas, amigos, amigas, parentes e aderentes que torceram por mim e incentivaram a busca por mais esta conquista. A minha *manamiga* Renata Soraia de Araujo, e ao cunhado Marcelo Góes Tavares, a amizade e cumplicidade de ambos.

Ao meu querido noivo, Thawmedes da Silva Porciúncula, meu porto seguro nas horas de alegrias e dificuldades.

Agradeço a DEUS, minha fortaleza em todos os momentos, a concessão da presença de todas estas pessoas em minha vida. Agradeço a luz do Espírito Santo e os dons da sabedoria e da humildade para caminhar firme nesta jornada acadêmica e hoje fechar este ciclo com retidão.

Obrigada!

## RESUMO

Este estudo investiga a avaliação institucional de cursos *lato sensu*, partindo das discussões relacionadas com as políticas educacionais de formação continuada de professores por meio da educação a distância (EAD) e criação de um instrumento próprio de avaliação para os cursos de especialização. Utiliza como campo de pesquisa as práticas de avaliação desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) apresentando uma proposta de avaliação para os cursos de especialização de formação de professores da IES ofertado pela modalidade de EAD. Parte do pressuposto de que os cursos de especialização na modalidade de EAD da UFAL são avaliados parcialmente apenas do ponto de vista burocrático, considerando a inexistência de uma política de avaliação institucional e de instrumentos de avaliação adequados a este nível de ensino. Tem como tese a afirmativa de que um dos procedimentos que podem ser desenvolvidos para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados por meio da modalidade a distância da UFAL e subsidiar a avaliação institucional é a criação de um instrumento próprio de avaliação. O objetivo geral é discutir a avaliação institucional dos cursos *lato sensu* da UFAL propondo o uso de um instrumento próprio de avaliação. Busca com os objetos específicos: sistematizar o cenário das políticas educacionais traçadas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados na modalidade de EAD destinadas à formação continuada de professores; analisar os parâmetros legais e suas fragilidades no que se remete à regulamentação dos procedimentos de avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*; discutir a política de avaliação institucional desenvolvida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propep) sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* destinados à formação continuada de professores na modalidade de EAD da UFAL; e elaborar instrumental de avaliação institucional para os cursos *lato sensu* destinados à formação continuada de professores na modalidade EAD da UFAL. O caminho metodológico da investigação parte de um olhar quali-quantitativo pautado no princípio da pesquisa aplicada de natureza avaliativa. A conclusão do estudo apresenta os resultados da aplicação do instrumento de avaliação e a análise dos indicadores discutindo a relação entre o resultado quantitativo que os indicadores podem atingir e a repercussão qualitativa que esses indicadores apontam no que se refere à qualidade acadêmica dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em direção de subsidiar a avaliação institucional e o desenvolvimento de políticas educacionais na área.

**Palavras-chave:** Avaliação institucional; EAD; Formação de professores; Instrumento de avaliação; Pós-graduação *lato sensu*.

## ABSTRACT

This study investigates the institutional evaluation of courses in the broad sense, based on the discussions related to the educational policies of continuing education of teachers through distance learning (ODL) and creating their own evaluation instrument for specialization courses. Uses as a research field assessment practices developed at the Federal University of Alagoas (UFAL) presenting a proposal for assessment for specialized courses HEI teacher training offered through distance education mode. It assumes that the specialization courses in distance education mode UFAL are evaluated only partially the bureaucratic point of view, considering the lack of an institutional assessment policy and assessment tools appropriate for this level of education. Its thesis statement that one of the procedures that can be developed to evaluate the academic quality of specialized courses for the training of teachers offered through distance mode of UFAL and support the institutional evaluation is the creation of an evaluation instrument itself. The overall objective is to discuss the institutional evaluation of courses in the broad sense of UFAL proposing the use of an assessment instrument itself. Search with specific objects: systematize the scenario of educational policies drawn to the broad sense postgraduate courses offered in distance learning mode for the continuing education of teachers; analyze the legal parameters and their weaknesses as refers to the regulation of procedures for evaluating the broad sense postgraduate courses; discuss the institutional assessment policy developed by Dean of Research and Post-Graduation (Propep) on sensu post-graduation courses for the continuing education of teachers in distance education mode UFAL; and institutional evaluation instruments drawn up for the broad sense courses for the continuing education of teachers in distance education mode UFAL. The methodological approach of the research part of a qualitative and quantitative look guided the principle of applied research evaluative nature. The conclusion of the study presents the evaluation instrument can results and analysis of the indicators discussing the relationship between the quantitative result that indicators can reach and qualitative impact that these indicators point in relation to the academic quality of post-courses graduation courses toward subsidizing the institutional assessment and the development of educational policies in the area.

**Keywords:** Institutional assessment; EAD; Teacher training; Assessment tool; Post-graduation sensu.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo da avaliação da educação superior .....	55
Figura 2 – Arquitetura da metodologia da pesquisa .....	75
Figura 3 – Procedimentos e técnicas da pesquisa.....	78
Figura 4 – Distintivos da avaliação .....	81
Figura 5 – Mapa conceitual da metodologia da pesquisa .....	85
Figura 6 – Enfoques da construção de indicadores .....	88
Figura 7 – Estrutura do instrumento de avaliação (Seções e Subseções) .....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fluxo de proposição e funcionamento de curso de especialização na UFAL.....	68
Quadro 2 – Atribuição de conceito .....	91
Quadro 3 – Denominação dos conceitos .....	91
Quadro 4 – Peso por dimensão .....	92
Quadro 5 – Conceito de Curso (CC).....	94
Quadro 6 – Avaliação dos critérios ergonômicos.....	95
Quadro 7 – Avaliação dos critérios pedagógicos .....	95
Quadro 8 – Avaliação qualitativa do instrumento de avaliação .....	96
Quadro 9 – Dados da IES .....	98
Quadro 10 – Dados do curso .....	98
Quadro 11 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 1 .....	100
Quadro 12 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 2.....	103
Quadro 13 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 3.....	105
Quadro 14 – Avaliação qualitativa: Dimensão 1 .....	108
Quadro 15 – Avaliação qualitativa: Dimensão 2.....	111
Quadro 16 – Avaliação qualitativa: Dimensão 3.....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabulação da Dimensão 1: demonstrativo .....	102
Tabela 2 – Tabulação da Dimensão 2: demonstrativo .....	104
Tabela 3 – Tabulação da Dimensão 3: demonstrativo .....	106
Tabela 4 – Avaliação final do Curso Mídias na Educação .....	107

## LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BASIS	Banco Nacional de Avaliadores
CAA	Comissão de Autoavaliação
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CIED	Coordenadoria Institucional de Educação a Distância
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
COPEVE	Núcleo Executivo de Processos Seletivos
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPG	Coordenadoria de Pós-Graduação
DED	Diretoria de Educação a Distância
DRCA	Departamento de Registro Acadêmico
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
E-PROINFO	Ambiente colaborativo de aprendizagem
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPL GNU	Licença Pública Geral
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NSA	Não se aplica

NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PI	Procuradoria Educacional Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGINST	Pró-Reitoria Institucional
PROPEP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SI	Sem informação
SIE	Sistema de Informação de Ensino
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SisUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UA	Unidade Acadêmica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFAL	Universidade Federal de Alagoas



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CURSOS <i>LATO SENSU</i> DESTINADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES OFERTADOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	18
1.1 A EAD e a oferta de cursos de especialização: da teoria para a prática de uma política educacional de formação continuada de professores.....	22
1.2 Cursos na modalidade de EAD: critérios e aspectos legais, técnicos, didáticos pedagógicos e estruturais.....	32
1.3 Oferta de cursos <i>lato sensu</i> : cenário atual da regulamentação.....	43
2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS IES: contornos da política educacional ..	48
2.1 Avaliação de curso: parâmetro nacional e relevância para política educacional destinada à pós-graduação.....	49
2.2 Avaliação interna nas IES: parâmetro nacional e relevância para política educacional destinada à pós-graduação.....	54
2.3 Avaliação Institucional da UFAL: fundamentação e parâmetros.....	62
2.4 O processo de avaliação dos cursos <i>lato sensu</i> na UFAL.....	66
3 AVALIAÇÃO DE CURSOS <i>LATO SENSU</i> : um processo em construção.....	73
3.1 Elaboração do instrumento de avaliação com foco na perspectiva de pesquisa avaliativa.....	78
3.2 Distintivos para o planejamento da avaliação.....	80
3.3 O instrumento de avaliação institucional destinado aos cursos <i>lato sensu</i> de formação de professores da UFAL: formulário de avaliação.....	89
4 CONSOLIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: percurso para aplicação e avaliação dos indicadores.....	97
4.1 Aplicação do instrumento de avaliação no curso de Especialização Mídias na Educação ofertado pela UFAL.....	98
4.2 Avaliação dos indicadores e do Conceito de Curso (CC).....	107
CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	122
GLOSSÁRIO.....	131
APÊNDICE.....	134

ANEXOS.....	174
-------------	-----

## INTRODUÇÃO

O foco desta investigação configurou-se ao longo da inserção em estudos, pesquisas, práticas pedagógicas e atividades de gestão envolvendo as áreas de estudo sobre Educação a Distância (EAD), formação de professores e avaliação institucional. Ao longo desta trajetória, que se iniciou em 2003, ao participar da pesquisa intitulada *Aprendizagem com a internet na educação à distância*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), várias inquietações foram desdobrando-se em analisar a EAD como instrumento de mediação para o desenvolvimento de políticas e programas destinados à formação de professores.

Os anos como bolsista do Pibic e membro do grupo de pesquisa “Formação de professores para utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação presencial e a distância”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da UFAL, foram de fundamental importância para o alicerce de um conhecimento teórico e prático (com necessidade sempre de aprimorá-los) pertinente à área em discussão; várias foram as oportunidades de estudos, desde o contato e estudo da literatura, como a participação de momentos de diálogo e interação com outros estudiosos em eventos de pesquisa, seminários, aulas do mestrado, pesquisa de campo com coletas de dados na fonte, acompanhamento de turmas de graduação e pós-graduação, entre outros.

Atuante também em atividades de gestão pedagógica e acadêmica, relacionadas com acompanhamentos de cursos, seja na função de pedagoga de uma universidade privada, seja na função de técnica em assuntos educacionais no âmbito da UFAL, debruçando-se sobre os aspectos técnicos, pedagógicos, administrativos e burocráticos que perpassam as estruturas de suporte dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES); tantas outras inquietações foram constituindo-se e sob a influência desse olhar, sentindo necessidade de apurá-lo, mais uma forte indagação se apresentou, envolvendo a análise das políticas educacionais destinadas à formação continuada de professores por meio da EAD e o papel da avaliação institucional neste cenário.

A avaliação institucional é tomada como eixo desta pesquisa entendendo-a como uma ação tão importante quanto a implantação e execução de políticas educacionais, como instrumento que possibilita conhecer, analisar e sistematizar resultados, bem como abrir espaço

para discutir tais resultados a fim de realinhar, reestruturar e aperfeiçoar as ações, as quais são a materialização das políticas educacionais.

Partindo de uma visão macro da avaliação de cursos de especialização no cenário nacional, o foco da pesquisa delimita seu estudo nas ações dos cursos de especialização ofertados na modalidade a distância pela UFAL destinados à formação de professores, por reconhecer, como servidora e pesquisadora desta IES, os esforços que a referida instituição tem despendido para atender às demandas sociais, políticas e econômicas, respeitando em suas ofertas as especificidades regionais.

Articulando, como citado, as temáticas políticas educacionais, avaliação institucional, formação continuada de professores em cursos *lato sensu* e EAD, estruturou-se o objeto desta pesquisa pautado no seguinte problema: **Que procedimento pode ser desenvolvido para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação continuada de professores ofertados através da modalidade a distância da UFAL, de modo que os resultados venham subsidiar a avaliação institucional?**

O desdobramento desse questionamento abrange discussões referentes às políticas educacionais, demarcando como estas têm convergido para a implementação da formação continuada de professores por meio da EAD, remetendo-se a oferta de cursos de especialização para atenderem a essa demanda e sinalizando, por consequência, a ausência de procedimentos e instrumentos de avaliação desses cursos no âmbito das políticas educacionais e no âmbito da avaliação institucional.

Norteadas pelos pressupostos de que os cursos de especialização na modalidade de EAD da UFAL são avaliados parcialmente apenas do ponto de vista burocrático, considerando a inexistência de uma política de avaliação institucional e de instrumentos de avaliação adequados a esse nível de ensino, esta pesquisa tem como tese a afirmativa de que: **um dos procedimentos que podem ser desenvolvidos para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados por meio da modalidade a distância da UFAL e subsidiar a avaliação institucional é a criação de um instrumento próprio de avaliação.**

Desse modo, com o objetivo de discutir a avaliação institucional dos cursos *lato sensu* da UFAL propondo o uso de um instrumento próprio de avaliação, o caminho investigativo percorre os seguintes objetivos específicos a fim de responder à problemática da pesquisa:

- sistematizar o cenário das políticas educacionais traçadas para os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados na modalidade de EAD destinadas à formação continuada de professores;

- analisar os parâmetros legais e suas fragilidades no que se remete à regulamentação dos procedimentos de avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*;
- discutir a política de avaliação institucional desenvolvida pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propep) sobre os cursos de pós-graduação *lato sensu* destinados à formação continuada de professores na modalidade de EAD da UFAL;
- elaborar instrumental de avaliação institucional para os cursos *lato sensu* destinados à formação continuada de professores na modalidade EAD da UFAL.

As categorias analisadas: políticas educacionais, formação continuada de professores, EAD e política de avaliação institucional, que respondem respectivamente para quê?, para quem?, como? e quando?, constitui-se de um conjunto de variáveis que interagem e resultam na materialização da proposta de um curso, portanto precisam ser avaliados na esfera da execução. Para realizar a referida avaliação, o processo metodológico da pesquisa definiu a proposição de um instrumento de avaliação que envolve cada uma das categorias apontadas.

Para subsidiar a política de avaliação institucional e elaborar o instrumento de avaliação de cursos *lato sensu* destinados a atender às políticas educacionais de formação continuada de professores por meio da modalidade de EAD, o caminho metodológico desta investigação partiu de um olhar quali-quantitativo em relação ao conjunto de dados que configuram a efetivação de um curso neste cenário pautado nos princípios da pesquisa aplicada de natureza avaliativa.

O objeto da pesquisa está situado no rol da pesquisa aplicada por claramente buscar solucionar um problema detectado, nesse caso, a ausência de avaliação nos cursos de especialização, propondo uma solução prática para o problema com a criação de um instrumento próprio de avaliação. Sua natureza é avaliativa, pois o objeto da pesquisa aplicada, no caso, o instrumento de avaliação, tem por objetivo a pesquisa avaliativa.

Como fonte de dados e coleta de informações, utilizou-se a técnica de documentação que fundamentou a análise documental, desenvolvendo-se pelo estudo documental das leis, normativas, documentos oficiais e dos documentos do curso Mídias na Educação (projeto; módulos das unidades; planos de disciplina; planos de tutoria; relatórios avaliativos dos módulos; relatório final do curso enviado a Propep; e relatório final enviado à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como do próprio formulário subjacente ao instrumento de avaliação.

Propondo um instrumento de avaliação que visa sinalizar os níveis de qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, com base na avaliação somativa, o instrumento preocupa-

se não só com o resultado quantitativo que os indicadores podem atingir, mas igualmente converge para a repercussão qualitativa que esses indicadores podem apontar.

O objetivo do instrumento de avaliação é, na perspectiva quantitativa, classificar em categorias a qualidade do curso e, na perspectiva qualitativa, subsidiar a discussão sobre as projeções relacionadas com a qualidade do curso no sentido dos aspectos didáticos pedagógicos, de recursos humanos e de aspectos estruturais.

O instrumento de avaliação de curso estrutura-se em três dimensões: Dimensão 1, Processos – avalia os aspectos didático-pedagógicos; Dimensão 2, Agentes – avalia o corpo técnico e pedagógico; Dimensão 3, Componentes – avalia os aspectos estruturais.

Para validar o instrumento de avaliação elaborado nesta pesquisa – por meio de um levantamento dos cursos ofertados pela UFAL que se enquadram na categoria curso de especialização destinado à formação de professores ofertado na modalidade a distância –, escolheu-se para aplicação o Curso de Especialização em Formação Continuada de Professores em Mídias na Educação, a partir daqui denominado de Mídias na Educação, ofertado em 2009. A escolha levou em consideração que as ações desse curso têm como foco a formação continuada dos professores das mais diferentes áreas das licenciaturas, permitindo a participação de docentes que atuam em diversos níveis e modalidades da educação; ainda, a escolha foi por representar justamente a materialização de uma das políticas educacionais que se destinam à formação de professores.

Por falta de dados da Propep, não é possível constatar a pressuposição de que essa turma representa a primeira turma de Especialização da UFAL na área de formação de professores ofertada por meio da modalidade de EAD, todavia sinaliza os esforços da UFAL em oportunizar a formação continuada de professores em uma proposta maior de implementação de políticas educacionais voltadas para a garantia da formação continuada em nível de *lato sensu*.

A preocupação em estender a formação continuada para o nível de pós-graduação *lato sensu* é mais um diferencial relevante no conjunto de políticas educacionais, que ao longo dos últimos dez anos intensificaram suas propostas de formação continuada no desenvolvimento de ações na esfera da extensão e da formação de professor na graduação.

A relevância da tese desta pesquisa está em averiguar como vêm sendo processadas as políticas educacionais de pós-graduação em nível *lato sensu*, além de defender a necessidade de criação de um instrumento próprio de avaliação que classifique a qualidade acadêmica dos cursos apresentando uma proposta de avaliação institucional dos cursos de especialização da UFAL destinados à formação de professores ofertados por modalidade a distância.

A importância desta investigação se traduz pela iniciativa de discutir e subsidiar a avaliação de cursos de especialização no lócus da UFAL, considerando que no seu banco de dissertações e teses não se encontraram trabalhos com a referida natureza. A criação de um instrumento próprio de avaliação que auxilie na gestão da UFAL configura um cenário de exploração particularmente novo, uma vez que os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA) também não fazem referência a uma coleta de dados consistente na avaliação dos cursos de especialização. É possível, ainda, que essa iniciativa some-se a outras, com destaque para as ações do Campus Universitário Unisul Virtual de Florianópolis, Santa Catarina, que, com ousadia, busca pôr em prática um instrumento a serviço da avaliação institucional, situando este debate não só no contexto local, mas evidenciando-o em um contexto maior, o das políticas educacionais.

O desenvolvimento da pesquisa e a organização do estudo distribuem-se ao longo de quatro capítulos. O capítulo 1, *Cursos lato sensu destinados à formação continuada de professores ofertados na modalidade de educação a distância*, apresenta um panorama do processo de instituição de curso de especialização *lato sensu* no país. Discutem-se os contornos das políticas educacionais de pós-graduação brasileira, a importância da EAD para a oferta de curso de especialização considerando suas potencialidades na democratização do acesso à educação e destacam-se as especificidades da prática pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de formação de professores. Descrevem-se os parâmetros para a oferta de cursos na EAD no que se refere aos aspectos técnicos, didático-pedagógicos e estruturais, e os parâmetros para oferta de cursos de especialização na atualidade.

O capítulo 2, *Avaliação Institucional das IES: contornos da política educacional*, apresenta o cenário da avaliação interna e externa das IES como elemento norteador para a discussão da avaliação dos cursos *lato sensu*. Situam-se as práticas de avaliação de curso desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino como subsídio para a discussão de estruturação de uma política de avaliação destinada à pós-graduação. Faz-se um levantamento teórico dos parâmetros nacionais de avaliação institucional nas IES com foco nas ações de avaliação interna processadas pela CPA. Passa-se, em seguida, à análise comparativa dos parâmetros de avaliação institucional desenvolvidos na UFAL em consonância com os parâmetros nacionais. Por último, apresenta a sistemática de avaliação da UFAL em relação aos cursos *lato sensu* inferindo sobre o desdobramento dessa prática.

O capítulo 3, *Avaliação de Cursos lato sensu: um processo em construção*, apresenta o desenho da metodologia da pesquisa como pesquisa aplicada; descreve-se o percurso da metodologia em cada uma das suas etapas com fundamentação na pesquisa documental. Situa-

se a perspectiva de pesquisa avaliativa que reveste o desenvolvimento do instrumento de avaliação proposto e discutem-se os distintivos do processo de construção do respectivo instrumento. Apresenta-se a constituição do instrumento próprio de avaliação institucional destinado aos cursos *lato sensu* da UFAL de formação de professores, abordando-se a estruturação e elaboração dos indicadores e respectivos objetos de análise e a sistemática para sua aplicação do formulário.

O último capítulo, intitulado *Consolidação do instrumentos de avaliação: percurso para a aplicação e avaliação dos indicadores*, consiste na aplicação do instrumento de avaliação no Curso Mídias na Educação 2009, na sistematização dos resultados explicitando-se os indicadores e objetos de análise considerados para a avaliação de cada uma das dimensões projetadas no instrumento de avaliação e na análise dos indicadores do curso em direção de subsidiar a avaliação institucional da UFAL dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados na modalidade de EAD .

Na conclusão da pesquisa, sistematiza-se o desdobramento dos objetivos do estudo em direção à comprovação da tese levantada com resposta à problemática que orientou o percurso investigativo: um dos procedimentos que podem ser desenvolvidos para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados por meio da modalidade a distância da UFAL é o uso de um instrumento próprio de avaliação, apreciando a capacidade deste de sistematização dos resultados quanti-qualitativos, considerando a natureza do instrumento fundada na pesquisa avaliativa.



## **1 CURSOS *LATO SENSU* DESTINADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES OFERTADOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O foco deste capítulo incide em fazer uma discussão de como se tem constituído a política educacional de formação continuada de professores implementada por meio da EAD e os cenários da oferta desses cursos de especialização. Não se trata de investigar a história da pós-graduação e da formação de professores ou da própria EAD, mas de suscitar apontamentos em relação à trajetória dessas políticas educacionais e a dimensão dessas ações em relação à oferta e manutenção de cursos de especialização.

O contexto da educação superior brasileira vem ao longo das últimas décadas marcado por grandes mudanças, reflexo das transformações no cenário político e econômico nacional e internacional. Na década de 1990, um movimento pela ampliação da educação superior começou a ganhar folego motivado, dentre outros aspectos, por maior abertura de atuação para as instituições privadas e por questões de acesso e permanência dos estudantes. Simultâneo a esse crescimento, despontaram também as iniciativas do Estado na condução de políticas de avaliação.

Dados do Censo do Ensino Superior a partir de 2002, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstram a expansão do ensino superior no que se refere ao número de instituições credenciadas e número de matrícula de estudantes na graduação. Esses dados apontam também para o aumento da demanda de estudantes aptos à pós-graduação baseando-se no quantitativo de estudantes formados.

Contudo, foi anterior a esse cenário de expansão massiva de instituições e estudantes que a pós-graduação *lato sensu* tivera sua origem, permanecendo até os dias atuais em virtude do seu objetivo de no início da expansão ser o lócus dos profissionais habilitados para atuar no ensino superior, perdurando, por consequência, em razão de posteriormente ser lócus a absorver a demanda de graduandos que buscavam e buscam maior profissionalização.

É importante situar neste panorama investigativo o lugar da especialização no ensino superior, afinal, sendo ela conceituada como um nível da pós-graduação, *lato sensu* neste caso, insere-se nas discussões das políticas educacionais de Estado, caminhando igualmente para a discussão do lugar da especialização na política de avaliação do ensino superior.

No senso comum, o lugar da especialização é sempre uma incógnita, é certo que do ponto de vista legal, os cursos de especialização são enquadrados como de pós-graduação, todavia, conforme aponta Costa (2010, p. 79), “o termo pós-graduação do ponto de vista semântico, ora abrange a especialização, ora refere-se somente aos cursos de mestrado ou doutorado”, e esse desencontro semântico fica explícito quando se analisam as políticas educacionais do ensino superior, o que abrange as políticas de avaliação.

Em um retrospecto histórico, a institucionalização da pós-graduação por meio dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, data de 1931, pelo artigo 32 do Decreto n.º 19.851, publicado por Francisco Campos, ministro da Educação e Saúde do Governo provisório de Getúlio Vargas, que definia que “nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso da ciência” (BRASIL, 1931).

Nos anos 1940, a ênfase no ensino técnico reforçou o interesse na ampliação da formação científica para atender ao projeto de reconstrução nacional almejado por Getúlio. Nos anos 1950, em decorrência do crescimento industrial “As prerrogativas do mundo do trabalho passaram a exigir aprofundamento das pesquisas, principalmente daquelas relacionadas ao desenvolvimento tecnológico. Esse ambiente favoreceu a criação de órgãos específicos para ampliação da educação superior no Brasil” (COSTA, 2010, p. 80), com referência para a Lei n.º 29.741/1951, que instituiu a Capes estabelecendo o fortalecimento da política voltada para pós-graduação no país.

A década de 1960 teve como marco a Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que determinava a formação de pesquisadores e especialistas:

Art. 9.º A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo:

I – Aos Institutos centrais na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes;
- b) formar pesquisadores e especialistas; e
- c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

II – As Faculdades na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação;
- b) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural. (BRASIL, 1961a)

Ainda na década de 1960, a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, também fazia menção aos cursos de pós-graduação em referência aos de mestrado e doutorado, em separado dos cursos de especialização:

Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961b).

Esse retrospecto evidencia porque o lugar da especialização semanticamente foi constituindo-se como um lugar distinto da pós-graduação. Mesmo com o Parecer n.º 977 do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), de 3 de dezembro de 1965, que buscou explicitar a natureza do conceito de pós-graduação diferenciando *stricto sensu* e *lato sensu*, ainda assim, nas políticas educacionais do ensino superior até os dias atuais, é recorrente a interpretação de pós-graduação como cursos de mestrado e doutorado exclusivamente. De acordo com Cury (2005, p. 12):

No tópico relativo ao conceito de pós-graduação, o relator precisa a natureza da mesma. Começa por distinguir a pós-graduação *lato sensu* e a *stricto sensu*. A primeira designa todo e qualquer curso que se segue à pós-graduação. E cita como exemplos os cursos de especialização que se destinam ao treinamento nas partes de que compõe um ramo profissional ou científico a fim de formar o profissional especializado. Eles não visam abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. Já a pós-graduação *stricto sensu* realiza os fins essenciais da universidade por atender a estudos e pesquisas avançadas de modo regular, permanente e propiciando um grau acadêmico que deverá ser uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento que, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, tem sentido eminentemente prático-profissional.

Essa separação das categorias de pós-graduação é coerente do ponto de vista da finalidade de cada uma e necessária para identificar a especificidade e a área de convergência que cada modalidade está voltada, ficando claro que o nível de pós-graduação divide-se em duas modalidades: *stricto sensu*, voltado para pesquisa científica, e *lato sensu*, voltado para as questões da formação profissional. Concordando com a afirmação de Costa (2010, p. 82):

Embora o Parecer 977/65 tenha definido o que é pós-graduação, inclusive situando os cursos de especialização nesse contexto, a ênfase e peso político debruçam-se sobre a pós-graduação *stricto sensu*, talvez, aí relegando à *lato sensu* uma função secundária, haja vista as diferenças latentes entre essas duas esferas de educação superior.

Na prática, originalmente a pós-graduação *lato sensu* tinha por finalidade a formação do magistério para atuação docente no nível superior, o que foi expressamente descrito na Resolução n.º 12/83 do CFE, artigo 1.º, *caput*, que identificava que os cursos de especialização e aperfeiçoamento “se destinam à qualificação dos docentes para o Magistério Superior do Sistema Federal de Ensino” (BRASIL/MEC/CFE, 1983).

Essa foi a tônica que pôs a formação de professores em evidência para atuação no ensino superior servindo também de incentivo profissional na carreira docente, uma vez que, na década de 1980, a demanda com essa formação ainda era restrita.

Todavia, com a implementação da Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, o cenário da formação de professores para atuação docente em nível superior muda de perspectiva, flexibilizando a participação de especialista, mas direcionando-a preferencialmente pela via da pós-graduação *stricto sensu*, como determina o artigo 52, inciso II.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [...] II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; [...]. (BRASIL, 1996).

Mudança essa reforçada pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, por meio da Resolução CNE/CSE n.º 3/1999, de 5 de outubro de 1999, artigo 3.º, § 1.º, que direciona o título de Mestre, obtido em curso reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), como qualificação mínima para o corpo docente dos cursos de especialização, a exceção das:

[...] áreas profissionais em que o número de mestres seja insuficiente para atender à exigência de qualificação prevista no *caput* deste artigo, poderão lecionar profissionais de alta competência e experiência em áreas específicas do curso, desde que aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, no caso das universidades e centros universitários, ou pelo colegiado equivalente, no caso das demais instituições de educação superior. (BRASIL/MEC/CNE/CES, 1999).

Essa mesma resolução evidencia a mudança de perspectiva da oferta de especialização, quando destaca no parágrafo 1.º do artigo 5.º que os cursos de especialização poderão ser destinados à qualificação de docentes para o magistério superior, ou seja, a formação docente não é mais, necessariamente, o objetivo da especialização, eles poderão ser ofertados, e, quando existirem, deverão assegurar o enfoque pedagógico.

O lugar da especialização no cenário atual é de um campo intermediário de formação, entre a graduação e pós-graduação *stricto sensu* (COSTA, 2010), não sendo sequência obrigatória para o primeiro, nem pré-requisito para a segunda, encontrando seu espaço entre a necessidade atual de aperfeiçoamento técnico, em uma proposta de formação continuada.

### **1.1 A EAD e a oferta de cursos de especialização: da teoria para a prática de uma política educacional de formação continuada de professores**

O desenvolvimento da EAD ao longo dos últimos vinte anos, diante das evoluções tecnológicas, vem configurando-a em uma modalidade cada vez mais sólida, tão competente quanto a presencial. As discussões sobre seu uso avançam atualmente não mais para compará-la com o ensino presencial, mas abrange um universo de temáticas explorando suas potencialidades e especificidades.

Ao se tomar como referência a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e os Planos Nacionais de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001) e 2011-2020 (BRASIL, 2014) como marcos legais, encontram-se elementos que sinalizam a preocupação de promover a formação continuada de professores em direção ao delineamento de uma política educacional de formação continuada de professores por meio de EAD.

Nessa análise interpretativa, a EAD ocupa um lugar de evidência no contexto das políticas educacionais, por caracterizar-se como uma eficiente modalidade pedagógica, capaz de atender a diferentes objetivos políticos e/ou educacionais. Pode-se observar essa sua proeminência na via de implementação de políticas educacionais voltadas para formação inicial e continuada de profissionais de diversas áreas. Pesquisa como a de Sá (2010, p. 134) discute as potencialidades da EAD como “processo que pode formar com qualidade o grande contingente de professores, alijados de possibilidade de formação qualitativa e voltada a contemporaneidade em nosso estado e no país”.

Partindo da concepção de que uma política educacional se caracteriza pela continuidade, é possível identificar que o panorama de formação continuada de professores no país está em construção, configurado tanto por ações contínuas como por algumas estanques que se renovam a cada governo ou que são fragmentadas em políticas governamentais programadas por uma temporalidade de início e fim das propostas.

Constata-se essa afirmativa observando o conjunto de ações que os governos desenvolveram nas últimas duas décadas para viabilizar a formação inicial e continuada de professores. A exemplo, podem-se citar programas, cursos e ações desenvolvidos pelo MEC, alguns deles por meio da Capes, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Secretaria de Educação Básica (SEB), e da extinta Secretaria de Educação a Distância (Seed), como ProInfo, ProInfo Integrado, TV Escola, TV na Escola e os Desafios de Hoje, Pró-Licenciatura 1, Pró-Licenciatura 2; Plataforma Freire, Banco Internacional de Objetos Educacionais, e-ProInfo; Programa de Formação de Professores em Mídias na Educação, Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Domínio Público – biblioteca virtual, DVD Escola, E-Tec Brasil, Programa Banda Larga nas Escolas, Portal do Professor, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) entre outros.

Tomando como recorte, destacam-se três ações desenvolvidas que utilizam direta ou indiretamente as potencialidades da EAD para efetivarem seus objetivos: Sistema UAB, Parfor e e-ProInfo – Curso de Especialização em Formação de Professores em Mídias na Educação. O sistema UAB, por exemplo, instituído oficialmente pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, é uma das propostas mais amplas, que vem atender a uma demanda social voltada para formação de professor em nível superior (BRASIL, 2006b), tendo como objetivo:

[...] ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. (BRASIL/MEC, 2013a).

As finalidades da UAB, expressas no parágrafo único do artigo 1.º do referido documento demonstram a intencionalidade de expansão da oferta de cursos destinados à educação e formação de professores como pode ser observado no respectivo texto:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e

trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;  
 III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;  
 IV - ampliar o acesso à educação superior pública;  
 V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;  
 VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância;  
 VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras. (BRASIL, 2006b).

Atualmente, o Sistema UAB constitui-se um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes, mas considerando sua dimensão de crescimento desde 2007 até os dias atuais com caráter de política educacional, pode ser interpretada como a materialização de uma política destinada à formação de professores, quando amplia as oportunidades de acesso à educação superior, por meio dos cursos de graduação, bem como contribui para a construção de um processo de educação permanente em nível universitário com a utilização de metodologias da EAD.

A UAB, constituída por um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes), não é uma universidade física, seu “nome faz referência a uma rede nacional experimental voltada para a pesquisa e para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada), formada pelo conjunto de IES públicas em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial.” (SANTOS, 2011, p. 2).

Com eixo da formação de profissionais do magistério da educação básica, o Parfor também se constitui desde 2009 como um programa emergencial instituído para atender ao disposto no inciso III do artigo 11 do Decreto n.º 6.755/2009, de 29 de janeiro (BRASIL, 2009), implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as IES.

O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

**I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

**II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

**III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. (CAPES, 2010, p. 1, grifo do autor).

Nesse contexto, o Programa visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para formação inicial e continuada dos professores em exercício na rede pública de educação básica, a fim de que esses profissionais possam obter a formação exigida pela LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

A execução do Parfor efetiva-se por meio da elaboração dos Planos Estratégicos, em regime de colaboração entre os entes previstos, articulando ações e programas específicos do MEC em parceria com as IES, sustentado pela criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoios à Formação Docente.

Como responsável pela formulação, coordenação e avaliação das ações e programas do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, pela Portaria n.º 1.087, de 10 agosto de 2011, instituiu-se o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (BRASIL/MEC, 2011a), o qual designa, pela Resolução n.º 1, de 17 de agosto de 2011 (BRASIL/MEC/SE, 2011), a instituição do Comitê Gestor Institucional da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.

Para apoiar as ações de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica em atendimento às demandas da formação continuada formuladas nos planos estratégicos, instituiu-se pela Portaria n.º 1.328, de 23 de setembro de 2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL 2011b).

A terceira ação de destaque que vai ao encontro do foco desta pesquisa no que se refere à oferta de cursos destinados à formação continuada de professores por meio da EAD é o cenário do e-Proinfo, assim caracterizado:

[...] é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. (BRASIL/MEC/SEED, 2013).

O e-Proinfo apresenta-se em um ambiente a serviço da EAD, que aloca uma variedade de cursos, dentre esses, desde 2000, encontra-se o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação.

A execução desse Programa pela modalidade a distância vem demonstrar os avanços dessa modalidade como intermediária para efetivação de uma política educacional, entendendo



que o Mídias na Educação pode também ser interpretado como a materialização de uma política educacional destinada à formação continuada de professores.

O e-Proinfo cumpre seu papel de ambiente colaborativo de aprendizagem, como suporte à oferta de cursos, com especificação de software público desenvolvido pela antiga Seed; é acessível seu uso por diferentes instituições, desde que cumpridas as normas de licenciamento reguladas por meio da Licença Pública Geral (GPL GNU).

Caracterizando a UAB, o Parfor e o Mídias na Educação como programas que têm caráter de políticas educacionais, é relevante discutir as entrelinhas para essa conotação. Cabe analisar que a execução de políticas educacionais não se dá aleatoriamente e muito menos ingenuamente, de modo que em sua base de decisão perpassa um conjunto de interesses políticos e econômicos.

A escolha para implementação de uma política educacional voltada para a formação de professores por meio da EAD tem na contemporaneidade sua base atrelada à necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, impostos pelos avanços tecnológicos (MELLO, 1991) e que deslocam novamente à educação o papel de componente essencial das estratégias de desenvolvimento.

No que concerne aos interesses políticos, a execução de políticas públicas está voltada, em seu discurso geral, aos princípios que garantem o acesso democrático à educação, buscando contribuir na formação de sujeitos críticos capazes de transformar a realidade. Os objetivos ao qual se referem não estão propositados na ótica de um paradigma educacional que converge para o rompimento da ordem social vigente, e sim para a formação de sujeitos que melhor possam contribuir para a manutenção desta. Nesse contexto, Francisco e Machado (2005, p. 4) advertem:

[...] a EAD entra no cenário educacional como uma composição que busca a democratização da educação e mesmo do uso das diversas tecnologias. A lógica da EAD via redes de comunicação, particularmente, via Internet e pelo uso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), encaminha-se pela lógica do mundo contemporâneo. [...] Sua existência e aparecimento estão ligados às necessidades de uma educação que responda às exigências dessa era, assim como os princípios estabelecidos no campo político, econômico, social e cultural.

As dimensões econômicas que norteiam a execução de políticas educacionais também apontam a EAD como modalidade de educação viável. Ao considerar suas possibilidades de ultrapassar os obstáculos relacionados com tempo e espaço, o senso comum generaliza que o investimento financeiro nessa modalidade é muito menor se comparado com o ensino

presencial, bem como os relacionados com os aspectos materiais que as atividades a serem desenvolvidas venham requerer, um equívoco que vem sendo apresentado em diferentes estudos, dentre eles, os de economias de escala realizados por Moore e Kearsley (2007).

Ainda no que se refere aos interesses econômicos, a EAD revela não apenas situações de vantagem em relação ao ensino convencional, mas assume papel de responder às exigências do mundo do trabalho, em termos de qualidade e competência, à socialização do saber e à posse de informações em curto prazo (SILVA; CARNIELLI, 2005). Nesse sentido, responde à lógica do capital formando mão de obra especializada apta à competição no mercado de trabalho.

Todavia, se esses interesses políticos e econômicos perpassam a escolha da EAD como instrumento mediador na execução de políticas educacionais, há de considerar que eles sofrem grandes impactos ante os reais propósitos da educação em mediar uma transformação qualitativa da ordem social. Os diferentes propósitos da educação serão norteados pelas práticas didáticas e metodológicas que as atividades a serem realizadas por meio da EAD irão desencadear.

Nesse sentido, a concepção da EAD superou ao longo de sua trajetória o rótulo de educação de segunda categoria, voltada para um público não muito exigente, preocupado mais em descobrir alternativas fáceis e simples para adquirir alguma competência específica (SILVA, 2005), e ampliou sua área de atuação na educação atingindo o ensino formal nos diferentes níveis, compreendendo um fazer pedagógico voltado para a formação integral e autônoma do sujeito, a aprendizagem colaborativa e a produção do conhecimento baseada na interação dialógica, bem como acessível ao ensino não formal e às atividades de interesse social e mercadológicas.

A EAD explora também os diferentes cenários da educação, buscando “superar ou rever os modelos convencionais ou tradicionais tanto do ensino presencial quanto daqueles já experimentados em cursos à distância” (FRANCISCO; MACHADO, 2005, p. 4).

A confrontação entre os interesses políticos e econômicos diante dos reais propósitos de uma educação libertadora (FREIRE, 2002) é um elemento de risco que a implementação de políticas educacionais precisa enfrentar, sobretudo quando utiliza as instituições públicas de educação, principalmente na esfera federal envolvendo as universidades, uma vez que estas se caracterizaram em um universo ativo de discussões sobre os rumos e paradigmas educacionais. Avançando o olhar sobre o uso da EAD como instrumento de políticas educacionais, ressalta-se nesse contexto a formação continuada de professores como foco de uma política de formação de professor.

Sobre a implementação de políticas educacionais destinadas à formação continuada de professores, a LDB nº 9.394/96, reconhecendo a necessidade e importância de ações nessa área aponta no artigo 62, § 2.º, que esta será realizada mediante a utilização de recursos e tecnologias e a educação a distância (BRASIL, 1996). Também o PNE 2011-2020 (BRASIL, 2014) aponta no rol da 16.<sup>a</sup> estratégia a indução da formação continuada em pós-graduação, quando a meta é “formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação”. Bem como situa anteriormente na estratégia 14.4, a intencionalidade de “expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil” (BRASIL, 2014, p. 1).

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que a educação passa a expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia (MELLO, 1991), ela requer o investimento nos sujeitos que estão envolvidos de forma direta no processo educacional, além da “constituição de uma *cultura valorizadora da formação*, da construção de atitudes, nos vários níveis de estrutura educacional, de valorização do aprimoramento profissional” (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2005, p. 2).

É nesse sentido que a implementação de políticas educacionais vem focar a formação continuada de professores buscando possibilitar-lhes a oportunidade de darem continuidade à sua formação, pautada na exploração das práticas do fazer docente e envolvida pela ação de pesquisar e/ou investigar o cotidiano escolar, a fim de desenvolverem uma identidade profissional sólida. Uma formação de cunho político e humanista, abrangendo maior conhecimento da realidade educacional brasileira e o desejo de intervir nessa realidade. (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2005, p. 2).

Nesse cenário, aprimorar a formação profissional significa, em certos momentos, repensar o próprio modo de conceber a profissão e o exercício profissional. É o que ocorre neste momento, quando novas exigências científicas e tecnológicas, novas condições de trabalho e, principalmente, novas demandas sociais requerem uma elevação na qualidade dos serviços prestados à sociedade e uma elevação nos padrões de raciocínio. Desse modo, a formação docente é sistematicamente repensada em função de novas demandas e expectativas sociais em relação à escola, da evolução de condições de trabalho, dos progressos dos conhecimentos, assim como das possibilidades pedagógicas abertas pelas novas tecnologias (MATOS; TAVARES; SOARES, 2012).

A atividade docente, independentemente do nível de atuação, requer cada vez mais a qualificação profissional para o trabalho, o que impacta diretamente nas demandas por formação inicial e continuada, e uma necessidade proporcional por oferta de cursos de pós-graduação a distância a fim de favorecer a compatibilização entre estudo e trabalhos.

Pesquisa como a de Matos, Tavares e Soares (2012) demonstra que a inserção de professores em programas de extensão ou pós-graduação por profissionais que já possuem a graduação torna-se cada vez mais recorrente, e que a opção por programas a distância relaciona-se não só com os interesses pessoais, mas intimamente com o desempenho e a ascensão profissional.

A escolha por um curso de especialização em EAD representa uma forma de resposta às expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional, considerando que sua dinâmica mais ágil e de ampla formação é mais acessível de ingresso ao público interessado; isso por contar com diferentes iniciativas tanto do setor privado como público e por constituir-se de critérios simplificados para acesso e permanência.

No que se remete ao contexto da formação de professores no país, é relevante destacar que, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2013), hoje os índices de matrículas em cursos de licenciatura e de cursos na modalidade a distância vêm crescendo exponencialmente, todavia esses índices não representam que as demandas de licenciados concluintes suprem a carência de professores na educação básica, e que o déficit de docentes nos diferentes níveis de ensino ainda é um desafio a ser superado.

Nesse mesmo cenário destaca-se a formação continuada de professores para atuarem de forma qualificada na educação, pois de acordo com Matos, Tavares e Soares (2012, p. 4), “a valorização do magistério e o investimento no trabalho docente são fatores fundamentais para a reestruturação do sistema educacional brasileiro, que enfrenta desafios inéditos e uma crescente demanda por novas vagas”.

A oferta de cursos de especialização a distância destinados à formação de professores significa a ampliação da democratização da educação em diferentes níveis de ensino, viabilizando o acesso aos diferentes públicos de interesse, oportunizando formação continuada, independentemente do local de origem, bem como formação em serviço, além de ser instrumento de estímulo aos professores pelo interesse de constante formação e reflexão crítica da prática pedagógica, dos conteúdos da formação e da atuação profissional.

A EAD, diante desse contexto, vem inserir-se como uma eficiente estratégia, passível de promover a formação continuada de professores. Perpassada pelas mudanças tecnológicas e transformações sociais, e por subsidiar-se nessas últimas décadas nos alicerces de um

paradigma progressista da educação, ela possibilita o desenvolvimento de ações que concorram para a formação de professores autônomos, críticos, pesquisadores e produtores de conhecimento, além de promotores da inclusão (MERCADO, 2007, 2008).

O vertiginoso crescimento da EAD aliado ao desenvolvimento de políticas educacionais reflete o nível de confiança que a sociedade em geral tem depositado nessa modalidade, o que pode ser constatado pela elevada demanda que as ações e os programas do governo das últimas duas décadas têm atingido. Tomando como exemplo, o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação indica que, em 2005, houve uma oferta de 1.200 vagas para potenciais multiplicadores e tutores de todos os estados brasileiros. Em 2006, ofereceu-se o Ciclo Básico para 10.000 profissionais da educação e, em 2007, além de uma nova oferta do Ciclo Básico para mais 15.000, ofertou-se o Ciclo Intermediário para 4.000 professores (UFAL, 2009).

Esses dados sinalizam que a credibilidade da EAD hoje é um elemento de grande importância para situá-la como instrumento de mediação para o desenvolvimento de políticas educacionais, elemento esse que está intimamente relacionado com a qualidade das ações que venham a ser executadas por meio da EAD.

Nesse sentido, avaliar os resultados dos cursos em EAD é avaliar os resultados das próprias políticas educacionais, o que implica mapear o conjunto de ações que norteiam seu desenvolvimento e implementação para além do quantitativo atingido. Conforme as orientações de Cavalcanti (2010, p. 11) “a avaliação de políticas públicas não pode ser restrita apenas à aferição de suas metas quantitativas, mas também deve se reportar à qualidade do resultado atingido”.

Avaliar as propostas de formação continuada do professor implica tornar ativa a discussão sobre a importância da formação do professor, de onde parte e qual o objetivo que se busca, e em se tratando da formação continuada no *lato sensu*, como tal formação deveria atender às exigências do mundo contemporâneo, repensando a prática pedagógica dos professores que ministram a formação e dos professores que participam na condição de aluno.

A avaliação das propostas de formação vai ao encontro também de trazer a discussão sobre as implicações práticas que a titulação pode agregar, tanto no aspecto administrativo como pedagógico (MERCADO, 2007, 2008). Com relação ao primeiro, é relevante discutir a morosidade das secretarias de educação no reconhecimento da qualificação profissional e o peso que deveria acrescentar no plano de carreira do magistério, quando muitas instituições se recusam ou demoram a reconhecer a certificação, principalmente as realizadas pela modalidade a distância.

Com relação às implicações pedagógicas, relacionam-se diretamente com o desempenho acadêmico e profissional dos professores, com a otimização da prática pedagógica desenvolvida, a condução do trabalho docente e os resultados entre os alunos quando referentes ao processo de ensino e aprendizagem, ou aos aspectos administrativos quando referentes à gestão do processo educacional.

Subsidiados por esse pressuposto, é que a proposta de formação continuada de professores pode materializar-se por meio da EAD, utilizando e enfocando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, uso como meio, e não como fim, meio para se conduzir a produção do conhecimento, conhecimento esse que não se encerra no domínio das TIC, mas se amplia na compreensão de como lançar mão desse recurso em direção da produção do conhecimento diante das diversificadas formas de acesso à informação, e dos canais e espaços de comunicação (MERCADO, 2009).

É preciso que essa concepção de uso das TIC na EAD como meio seja incorporada na própria proposta de formação continuada de professores, para que as TIC venham a ser utilizadas ao mesmo tempo em que se explora o potencial de cada uma delas. Em relação a essa preocupação, Schiller, Lapa e Cerny (2011, p. 4) destacam:

Mais do que conhecer as TIC e saber usá-las como ferramenta de ensino e aprendizagem, é preciso buscar uma apropriação consciente e criativa desses meios, que inclua professores e estudantes numa mesma aprendizagem. Essa nova dimensão vai além do uso dos novos recursos como meios de uma nova pedagogia e caminha na direção de valorizar uma educação para os meios e pelos meios, isto é, uma educação que promova uma formação crítica através das mídias, mas também para as mídias.

Espera-se que os momentos da formação continuada se desencadeiem em laboratórios de experiências, no qual os professores, por exemplo, possam vivenciar no próprio processo de formação por meio da EAD a incorporação do uso das TIC convertidas em recursos pedagógicos tendo a compreensão dessa dupla dimensão que as TIC no contexto da EAD podem ter, ao mesmo tempo em que são objeto de estudo, na educação são ferramentas de ensino para o professor (SCHILLER; LAPA; CERNY, 2011).

O desafio da formação continuada de professores pela EAD é instigante classificando os sujeitos envolvidos à frente de dois grandes grupos de usuários dessa modalidade e das suas tecnologias; tanto professores como cursistas, transitam nas categorias de nativos ou imigrantes digitais (PRENSKY, 2001).

No contexto dos cursos e programas de formação continuada de professores, por exemplo, nativos digitais não são apenas os professores-formadores, mas há também um grupo

de professores-cursistas que se insere nessa realidade, a exemplo dos graduados em licenciatura nas últimas duas décadas que pautam sua prática em uma abordagem pedagógica centrada na produção do conhecimento. Paralelamente, há um grande quantitativo de professores-cursistas que, na condição de imigrantes digitais, já participaram dos programas e cursos de formação continuada até então desenvolvidos e que ainda assim têm dificuldade em utilizar as TIC na educação de forma significativa.

Observando a existência de um cenário dúbio quanto aos usuários das TIC na educação, parte-se do entendimento de que a proposta de formação continuada de professores deve ser concebida para atender a essas duas demandas de modo que nativos e imigrantes se ajudem nesse processo e aprendam em colaboração por meio da EAD.

Sobre esse aspecto, é possível ainda incluir a discussão sobre a formação de professores com experiência em EAD, uma vez que a condição de aluno da EAD subsidia a qualificação do professor para suas futuras atuações nessa modalidade. Muito se discute a qualidade dos cursos de EAD e as dificuldades de profissionais habilitados e com experiência na área, cenário esse que poderia ser mais bem suportado com a valorização dos cursos de especialização destinados à formação de professores e atuação na EAD.

## **1.2 Cursos na modalidade de EAD: critérios e aspectos legais, técnicos, didáticos pedagógicos e estruturais**

A oferta de cursos de formação continuada na modalidade de EAD, além de ser estruturada com base nos critérios e aspectos comuns aos cursos presenciais, obedece a um conjunto de critérios e aspectos que contemplam suas especificidades. No mínimo, quatro campos são essenciais no delineamento das propostas de cursos em EAD, os quais convergem para o tratamento dos critérios e aspectos: campo legal, técnico, didático pedagógico e estrutural.

O campo legal é a esfera que contempla os parâmetros e as normativas que orientam a oferta e o funcionamento de cursos. O cumprimento destes tem relação direta com a projeção de avaliação do curso, seja ele de graduação, seja de pós-graduação. Em relação a estes, é relevante destacar alguns dos principais critérios e aspectos convergentes para a oferta regular de cursos na EAD. São eles: regulamentação da EAD; credenciamento e credenciamento da IES; credenciamento do polo; sistema UAB; e oferta de curso – autorização, reconhecimento, renovação do reconhecimento.

**Regulamentação da EAD** – caracteriza-se como o ato que reconhece esta como modalidade educacional, respaldando sua oferta dentro dos termos legais e considerando suas especificidades. Não a concebe como oposição às outras modalidades, mas qualifica-a com modalidade potencial para a oferta de cursos em diferentes níveis de ensino com validade nacional.

O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), e suas alterações pelo Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), dispõe sobre a regulamentação do artigo 80 da LDB nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

O documento caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares; prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais e os níveis e as modalidades educacionais em que poderá ser ofertada; estabelece regras de avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas e certificados, e estes terão validade nacional; confere ao MEC a competência de organizar a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância; apresenta instruções para oferta de cursos e programas na modalidade à distância na educação básica, ensino superior e pós-graduação.

A Portaria Normativa do MEC n.º 40, de 12 de dezembro de 2007, institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições (BRASIL/MEC, 2007b).

**Credenciamento e recredenciamento da IES** – os atos administrativos de credenciamento e recredenciamento da IES são modalidades de atos autorizativos para o seu funcionamento. A etapa do credenciamento institucional é um dos passos iniciais para que a IES esteja apta a desenvolver as competências estabelecidas em lei, dentre elas, a oferta de cursos.

O Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), e suas alterações pelo Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. O documento determina a



quem cabe as funções de regulação, supervisão e avaliação e as respectivas competências; trata das especificidades dos atos autorizativos; define a natureza das IES de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas; define os procedimentos para credenciamento e credenciamento; trata do credenciamento de Campus Fora de Sede; observa os procedimentos para transferência de manutenção; aponta os procedimentos de credenciamento específico para oferta de EAD; trata da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de curso superior; define os procedimentos de supervisão e avaliação.

A Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007, publicada pelo MEC, dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação de educação superior na modalidade a distância (BRASIL/MEC, 2007a). O documento determina que o credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade a distância deverá ser requerido por instituições de educação superior já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal; define que o ato autorizativo de credenciamento considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de EAD, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial; estabelece que a oferta de cursos superiores de EAD se sujeita a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia; estipula que as instituições e cursos superiores na modalidade a distância sujeitem-se à supervisão, a qualquer tempo (BRASIL/MEC, 2007a).

A Portaria Normativa n.º 1.369, de 7 de dezembro de 2010, dispõe sobre o credenciamento das Ipes, vinculadas ao Sistema UAB para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de 5 (cinco) anos e credencia os polos de apoio presencial para a modalidade de EAD (BRASIL/MEC, 2010).

**Credenciamento do polo** – polo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; seu credenciamento condiciona-se ao credenciamento das Ipes, conforme dispõe o artigo 12 do Decreto n.º 5.622/2005 (BRASIL, 2005).

A Instrução Normativa da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) n.º 1, de 14 de janeiro de 2013, dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EAD (BRASIL/MEC/SERES, 2013). O documento trata sobre o processo de avaliação dos polos; os critérios observados para avaliação do polo; avaliação por amostragem de polo da IES constituídos em um mesmo ciclo avaliativo; e validade da avaliação.

A Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007, no artigo 2.º, § 3.º, define ainda que a instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de polos de apoio presencial (BRASIL/MEC, 2007a), na forma de aditamento ao ato de credenciamento, nos termos do § 4.º do artigo 10 do Decreto n.º 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006a). Nesses casos o pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os Referenciais de Qualidade.

O documento que trata dos Referenciais de Qualidade para EAD (BRASIL/MEC/SEED, 2007), elaborado pelo MEC, por meio da extinta Seed, discute a relevância da infraestrutura física e as especificidades do polo de apoio presencial; aponta os tipos de atividade que devem ser desenvolvidos; orienta sobre a dinâmica de funcionamento do polo; situa os parâmetros para implantação dos polos; aponta os elementos essenciais para seu funcionamento.

**Sistema UAB** – no que se refere aos cursos de graduação das Ipes, atualmente estão incorporados na política da UAB, que vem estendendo também ações no âmbito da pós-graduação no nível *lato sensu*.

O Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006b). O documento institui o sistema UAB, seus objetivos e finalidades socioeducacionais; caracteriza o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados; regulamenta que os polos de apoio presencial deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas; determina que os convênios e acordos de cooperação com Ipes e entes federativos serão firmados pelo MEC; estabelece que a articulação entre os cursos e programas e os polos será realizada mediante edital publicado pelo MEC; define que o MEC coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

**Oferta de curso – autorização, reconhecimento, renovação do reconhecimento** – são modalidades de atos autorizativos, além dos atos administrativos de credenciamento e reconhecimentos de IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como as respectivas modificações. Previstos pelo Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, e suas alterações pelo Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, define que o funcionamento de IES e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Poder Público, no qual a autorização para oferta de curso está atrelada ao credenciamento (BRASIL, 2006a, 2007).

A autorização constitui-se na avaliação feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Observa-se que, em situações em que as Universidades e Centros Universitários já são credenciados para oferta de cursos superiores a distância, podem, de acordo com o Parecer CNE/CES n.º 301, de 3 de dezembro de 2003, no uso de sua autonomia, ofertar cursos superiores sem necessidade de autorização do MEC, estando submetidos apenas aos processos de reconhecimento (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2003).

Cabe ressaltar que, conforme o § 2.º do artigo 28 do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006: “A criação de cursos de graduação em direito, medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.” (BRASIL, 2006a).

Após a autorização e a oferta do curso, é indispensável o reconhecimento, condição necessária, com o registro, para a validade nacional dos respectivos diplomas. O reconhecimento do curso é requerido quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso. Subsequente aos atos administrativos de credenciamento e autorização, é requerida a renovação de reconhecimento, avaliação essa feita de acordo com o Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) a cada três anos.

O campo técnico remete-se ao conjunto de agentes que atuam no cenário da EAD, contexto esse que delinea, além da participação de profissionais institucionalizados na modalidade presencial, a participação de outros profissionais voltados para as especificidades da EAD.

De acordo a Resolução FNDE/CD/n.º 44, de 29 de dezembro de 2006, são agentes da EAD no sistema UAB (BRASIL/CD/FNDE, 2006):

**Coordenador/Suplente da UAB nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)** – professor ou pesquisador designado/indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais, e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados com os cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB.

**Professor/Pesquisador** – professor ou pesquisador designado/indicado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas com os cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de três anos no magistério superior.

**Coordenador de Polo** – professor da rede pública, em efetivo exercício há mais de três anos em magistério na educação básica, que será responsável pela coordenação do polo de apoio presencial.

**Tutor a Distância** – participante dos cursos e programas da UAB, selecionado pelas instituições vinculadas ao Sistema UAB, para o exercício das atividades típicas de tutoria em EAD, sendo exigida experiência no magistério ou formação pós-graduada.

**Tutor Presencial** – professor da rede pública estadual ou municipal, da cidade sede do polo, selecionado pelas IES vinculadas ao Sistema UAB, com formação de nível superior – licenciatura – e experiência comprovada de, no mínimo, um ano no magistério na educação básica.

Ampliando a discussão sobre os agentes, os Referenciais de Qualidade para a EAD destacam quão diversificados podem ser os modelos de ofertas, o que conseqüentemente resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e ao funcionamento de cursos nessa modalidade. Assim observa:

[...] qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docente; tutores e pessoal técnico administrativo. (BRASIL/MEC/SEED, 2007, p. 19).

Sobre os docentes, os Referenciais de Qualidade observam que na EAD a função do professor é expandida, requerendo profissionais cada vez mais qualificados, devendo ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL/MEC/SEED, 2007, p. 20).

Orienta, ainda, que no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) seja apresentado o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso em sua totalidade, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e demais

atividades concernentes, anexando a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar no PPC uma política de capacitação e atualização permanente desses profissionais (BRASIL, 2007d).

Sobre os tutores, os Referenciais de Qualidade destacam a relevância destes no processo educacional, participam ativamente da prática pedagógica, contribuem no processo de ensino e aprendizagem, acompanhando e avaliando o PPC, compondo um quadro diferenciado de profissionais dentro das IES que prestam o atendimento a distância ou presencialmente neste cenário:

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (BRASIL/MEC/SEED, 2007, p. 20-21, grifo do autor).

A atividade de tutoria é ajustada de acordo com as especificidades de cada curso, sendo imprescindível o domínio do conteúdo por parte do tutor; independentemente da modalidade de atuação, essa condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as TIC (BRASIL/MEC/SEED, 2007).

É essencial ainda que o PPC apresente o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica, especificando numericamente a relação tutor x estudante, dentro dos parâmetros legais e que seja capaz de permitir a interação do processo de aprendizagem. (BRASIL/MEC/SEED, 2007).

Em relação ao corpo técnico-administrativo, os Referenciais de Qualidade indicam que tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição com a equipe docente responsável pela gestão do curso e nos polos descentralizados de apoio presencial.

As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

Na área tecnológica, os profissionais devem atuar nos polos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos. A atuação desses profissionais, nas salas de coordenação dos cursos ou nos centros de educação a distância das instituições, tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes. No que tange à dimensão administrativa, a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, envolvendo o cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros. (BRASIL/MEC/SEED, 2007, p. 22).

Outro profissional destacado pelos Referenciais de Qualidade é o **coordenador do polo de apoio presencial**, devendo possuir prévia experiência acadêmica e administrativa e ser graduado. É considerado o principal responsável pelo funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade, necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pelo polo, atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial; zela para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, prezando para que toda a infraestrutura esteja preparada para a viabilização das atividades, bem como supervisionando o trabalho desenvolvido na secretaria do polo, providenciando para que o registro dos estudantes e todas as demais ocorrências sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil (BRASIL/MEC/SEED, 2007).

Os aspectos e critérios que subsidiam o campo didático-pedagógico são subjetivamente apontados nos diversos documentos legais citados que norteiam o ensino superior e a EAD, sobretudo, são discutidos com maior detalhamento nos Referenciais de Qualidade para a EAD. O campo didático-pedagógico é a esfera que trata da arquitetura da oferta do curso, esboçada tanto pelo arcabouço teórico como pela projeção prática que será executada. Três elementos

principais podem ser destacados como preponderantes para a oferta de cursos de EAD: o PPC, o material didático do curso e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

**O PPC** – é o documento institucional que expressa os principais parâmetros para a ação pedagógica de um curso em consonância com os valores educacionais da instituição. É o instrumento que apresenta a concepção de ensino e aprendizagem voltado para uma ou mais área(s) do conhecimento em articulação com a evolução histórica do saber, apresentando a organização curricular e demais ações regulares de um curso.

De acordo com o Decreto n.º 5.622/2005 (BRASIL, 2005), os PPC e programas na modalidade a distância deverão: obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo MEC para os respectivos níveis e modalidades educacionais; prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais; e explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de: respectivos currículos; número de vagas proposto; sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

Em complemento aos Referenciais de Qualidade para a EAD, observa ainda a importância dos seguintes itens na constituição do PPC: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa; e sustentabilidade financeira.

**O material didático** – é todo o aparato organizado pelo professor que dá suporte ao estudante no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os Referenciais de Qualidade para a EAD, o material didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo quanto da forma, deve ser concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no PPC, de maneira a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando seu aperfeiçoamento. Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

A escolha do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – tem elevado grau de importância, pois, tratando-se de EAD, é necessário compreender que as ações se darão por

meio desse espaço e que deve ter como objetivo dar suporte às especificidades da EAD. Assim, é fundamental que o AVA selecionado apresente canais que permitam aos usuários estabelecer uma comunicação ativa, possibilitando uma relação dialógica entre os participantes do curso, bem como o desenvolvimento de ações colaborativas desencadeadoras da produção do conhecimento, porque estas são características que demarcam um AVA de qualidade.

As pesquisas de Silva e Santos (2009) e Pithon e Brochado (2006), por exemplo, apontam o e-Proinfo como um AVA que contempla essas características, elaborado com propósito educacional, tem ferramentas específicas para interação tanto na modalidade síncrona como assíncrona, seu conjunto de ferramentas possibilita o desenvolvimento de uma prática educativa perpassada por processos de ensino e aprendizagem colaborativos.

A implementação de políticas educacionais de formação de professores tem implicações ideológicas que se estabelecem nas diferentes etapas do seu desenvolvimento, e a escolha do AVA é uma das etapas que incidem sob qual paradigma educacional as ações da formação estarão norteadas. Se o propósito da formação, por exemplo, estiver privilegiando uma formação tradicional, certamente será selecionado um AVA em que a interação não venha a ser um elemento de relevância, ou se o propósito for uma formação tecnicista, será necessário apenas que o AVA garanta o espaço para o reforço da recepção e execução. De fato, o AVA isoladamente não será um determinante ideológico, pois se insere no conjunto de ações que envolvem o desenvolvimento da formação, logo pode ser analisado como um dos elementos de respaldo para o paradigma educacional pretendido. Em relação a isso, Santos (2003, p. 224, grifo da autora) afirma:

É necessário avaliar a concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem utilizada pelos autores e gestores da comunidade de aprendizagem. É possível encontrar no ciberespaço comunidades que utilizam o mesmo AVA com uma variedade incrível de práticas e posturas pedagógicas e comunicacionais. Tais práticas podem ser tanto *instrucionistas* quanto *interativas e cooperativas*.

O AVA não será uma garantia de efetivação do paradigma educacional que perpassa o programa, mas poderá ser um forte indicador deste. No caso do e-Proinfo, sua concepção como ambiente de aprendizagem tem como base uma concepção progressista da educação, o que pode ser constatado por meio de sua estruturação que preza pelos canais de interação e colaboração. Todavia, o uso desses canais será definido de acordo com o desenho do curso e pelos sujeitos envolvidos na formulação, implementação e execução deste.



O campo estrutural refere-se à constituição dos serviços de suporte e infraestrutura física e material necessários à realização do PPC.

De acordo com o artigo 12 do Decreto n.º 5.622, esses elementos são requeridos desde o pedido de credenciamento, o qual deve detalhar informações relativas a instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; laboratórios científicos, quando for o caso; polos de EAD, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso; e bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de EAD (BRASIL, 2005).

Em relação ao campo estrutural, os Referenciais de Qualidade para a EAD observam que: “Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada.” (BRASIL/MEC/SEED, 2007, p. 24), o que significa que não pode eximir-se de dispor de centros de documentação e informação ou mídiotecas. Os centros devem estar pelo menos disponíveis na sede da instituição na secretaria do curso ou no núcleo de EAD e as mídiotecas, nos polos de apoio presencial.

Outro elemento destacado pelos Referenciais de Qualidade é a necessidade de uma coordenação acadêmico-operacional nas instituições, remetendo-se a uma infraestrutura que centraliza a gestão dos cursos ofertados, bem como uma gestão acadêmica administrativa integrada aos demais processos da instituição, que perpassa o gerenciamento do acompanhamento e avaliação do estudante, os processos de tutoria e produção e distribuição de material didático.

Os quatro campos, aqui detalhados representam os critérios mínimos e aspectos que devem ser considerados na implementação de projetos de cursos na EAD e conseqüentemente perfazerem o processo de avaliação. Ainda que cada instituição tenha a autonomia e o cenário da EAD possibilite o desenho de diferentes modelos de ofertas, é fundamental que os itens abordados venham a ser contemplados quando são elementos que incidem diretamente na qualidade da oferta dos cursos.

### 1.3 Oferta de cursos *lato sensu*: cenário atual da regulamentação

A oferta de cursos de especialização *lato sensu* na modalidade de EAD atrela-se a diversas etapas e regulamentações, procedimentos esses que se processam nos âmbitos internos e externos das IES. Nesse caso, partem da iniciativa das IES ou instituições credenciadas ou de demandas estabelecidas pela SEB ou Secadi atreladas ao MEC, em função de atender à formação de um público específico, ou ainda pela coordenação da Capes quando se trata de curso de especialização ofertado pelo sistema UAB.

A elaboração da proposta do projeto do curso tramita pela aprovação nas unidades acadêmicas ou centros para submissão aos conselhos superiores e demais departamentos da IES, bem como tramitam nos órgãos externos quando preveem a concessão de recursos para implantação e desenvolvimento.

O tempo de tramitação é variável, dependendo mais da periodicidade das reuniões dos conselhos e do ritmo burocrático de cada instituição para tratamento dos processos. É um procedimento que requer embates das partes interessadas em vários momentos, alicerçado no atendimento de sua restrita normativa e análise dos órgãos e setores competentes.

O conjunto de normativas na área de EAD direciona a regulamentação de oferta de cursos de graduação, que por ora já necessitam de atualização, e pouco discute as especificidades de oferta de cursos no nível de especialização. No geral, as condições de oferta de cursos graduação são replicadas para os cursos de especialização, por exemplo, os critérios para credenciamento das IES e credenciamento dos polos, que são comuns para o atendimento dos dois níveis de ensino.

O funcionamento de curso de pós-graduação *lato sensu*, no conjunto de normativas da educação, é regulamentado pela Resolução n.º 1, de 8 junho de 2007 (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2007). O documento descreve os parâmetros para oferta, competências, certificação e sua avaliação.

De acordo com essa Resolução, apenas IES devidamente credenciadas pelo MEC têm competência para oferta de curso. Nesse caso, a oferta de cursos de especialização presenciais ou a distância independe de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento, e para a oferta de curso a distância, é acrescida apenas a exigência do credenciamento da IES para o exercício da modalidade.

Sobre a dinâmica de oferta de cursos de especialização por IES credenciadas, é vetada a possibilidade de terceirização do seu serviço, uma vez que:

A instituição credenciada deve ser diretamente responsável pelo curso (projeto pedagógico, corpo docente, metodologia etc.), não podendo se limitar a ‘chancelar’ ou ‘validar’ os certificados emitidos por terceiros nem delegar essa atribuição a outra entidade (escritórios, cursinhos, organizações diversas). Não existe possibilidade de ‘terceirização’ da sua responsabilidade e competência acadêmica. (BRASIL/MEC, 2013b).

Analisando a competência da oferta de curso de especialização, a Resolução n.º 1 de 8 de junho de 2007, é objetiva na proposição de que esse nível de formação está atrelado às IES, e, portanto, poderia fazer parte das ações dos programas de pós-graduação já que se constituem uma categoria de curso de pós-graduação: *lato sensu* (BRASIL/MEC/CNE/CES, 2007).

A formação mínima exigida para candidatar-se a aluno de curso de especialização é ser diplomado em curso de graduação ou demais cursos superiores, podendo cada IES regulamentar demais critérios para seleção. A exigência de formação para ingresso na especialização é similar aos parâmetros de ingresso nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado.

Quanto à oferta de curso, as instituições credenciadas podem ofertar qualquer curso desde que seja na área do conhecimento e endereço que declararam no credenciamento da IES. O trâmite para a proposição de curso de especialização é simplificado do ponto de vista burocrático e administrativo quando sua implementação está muito mais condicionada ao financiamento do que à aprovação, esta última ação bem mais fácil de tramitar nas instâncias internas de cada IES.

Pontualmente, o artigo 2 da Resolução citada faz menção aos aspectos da avaliação dispondo que os cursos de especialização ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da IES. Essa proposição demarca a ausência de avaliação sistematizada sobre os cursos ofertados, assim como não sinaliza um movimento de regulamentação comum para o processo de avaliação da oferta e sua manutenção nas diferentes IES, uma vez que o MEC avalia os cursos ofertados pelas instituições federais, privadas, e os ofertados na modalidade de EAD e os sistemas estaduais supervisionam os cursos oferecidos por instituições estaduais e municipais.

No que remete à formação do quadro docente, a Resolução define que o curso deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, devendo no mínimo 50% dos docentes apresentarem título de mestre ou doutor reconhecido pelo MEC. Observa-se que os requisitos relativos à formação dos professores exigem apenas que 50% tenha formação como mestre ou doutor, podendo os outros 50% serem constituídos por docentes especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional. Nesse caso, esse

último aspecto caracteriza certa flexibilidade quando considera que o enquadramento pode ser de especialista ou de qualquer profissional que ateste capacidade técnico-profissional, deixando a cargo do curso essa subjetividade na seleção do professor, o que não garante que o nível mínimo de formação dos professores será de especialista.

Para efeito de especialização, o curso de pós-graduação *lato sensu* deve computar no mínimo 360 horas de duração. Nessa carga horária não se inclui o tempo de estudo individual ou em grupo, ou qualquer outra atividade que não tenha a assistência docente, bem como o tempo de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou monografia, os quais obrigatoriamente devem ter tempo previsto para elaboração e serem desenvolvidos individualmente. A extensão do tempo do curso deverá ser prevista no seu PPC.

Sobre a oferta de curso de especialização na modalidade da EAD, a Resolução citada estabelece a condição de oferta apenas para as instituições credenciadas pela União para oferta da EAD em observância ao disposto no artigo 80, §1.º, observando-se que os critérios para credenciamento das IES na EAD são genéricos no que se refere ao nível de ensino. O Decreto n.º 5.622 (BRASIL, 2005) é o parâmetro legal que traz mais detalhamentos em relação ao credenciamento e à oferta de cursos de especialização a distância, fazendo menção em relação aos procedimentos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que deverão contemplar obrigatoriamente provas presenciais e defesa presencial individual do TCC ou monografia, e observância à titulação do corpo docente.

Define, ainda, que a oferta de cursos nesse nível por IES devidamente credenciada deverá cumprir, além do disposto no referido Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, informando ao MEC os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

A certificação fica sob a responsabilidade da IES responsável pelo desenvolvimento do curso, tendo mérito o aluno que obtiver aproveitamento segundo os critérios de avaliação definidos previamente, certamente no PPC, bem como obrigatoriamente compute no mínimo 75% de frequência, o que se aplica aos cursos presenciais.

Ainda sobre a certificação, a Resolução faz menção aos itens obrigatórios que o certificado deve apresentar: área do conhecimento do curso e acompanhamento do histórico escolar contendo obrigatoriamente:

- I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno enorme e qualificação dos professores por elas responsáveis;
- II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;
- III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;
- IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e
- V - citação do ato legal de credenciamento da instituição. (BRASIL/MEC/CNE/CSE, 2007, p. 2).

O atendimento a todos os dispositivos da Resolução qualifica o certificado de conclusão de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, com validade nacional. Todavia, para que a oferta de cursos de especialização seja regular pela IES é necessário que eles estejam cadastrados na plataforma e-Mec. Recentemente, pela Resolução nº. 2, de 2 de fevereiro de 2014 (BRASIL/MEC/CNE/CSE, 2014) e com a Instrução Normativa nº 1, de 16 de maio de 2014 (BRASIL/MEC/SERES, 2014), ficou instituído o Cadastro Nacional de Oferta de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. Essa exigência é para todos os cursos ofertados desde 2012, considerando-se irregular a oferta de curso de pós-graduação *lato sensu* não inscrito no cadastro nacional.

Apesar da validade nacional, a validade profissional e acadêmica dessa certificação tem aceitação e peso variável no contexto de cada área. Ribeiro (2008, p. 1, grifo do autor) afirma que “[...] do ponto de vista do MERCADO, vale o conhecimento. Os títulos só têm validade para efeitos ACADÊMICOS”.

Essa lógica atrela-se à inércia da dinâmica de avaliação dos cursos no nível de especialização que hoje inexistente, e certamente sofreria severas alterações com o desencadeamento de um processo de avaliação rigoroso da qualidade dos cursos ofertados e certificados nesse nível. Nas diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da área da Saúde e Jurídica, os cursos de especialização apresentam um peso muito mais profissional, quando qualifica o profissional em áreas específicas de atuação, projetando esse conhecimento específico como diferencial de concorrência no mercado.

Nem sempre o título de especialista emitido por IES tem peso no reconhecimento profissional. Esse peso é ponderado de acordo com o posicionamento dos conselhos, ordens ou sociedades nacionais profissionais. Apenas no âmbito acadêmico, o título de especialista tem peso e validade nacional comum para o exercício do magistério superior, hoje mais restrito ao quadro dos próprios cursos de especialização, quando a exigência para magistério nos cursos de graduação vem elevando-se para a apresentação do título de mestrado ou doutorado,

conforme já citado em decorrência da LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) e demais normatizações do ensino superior.

## 2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS IES: contornos da política educacional

No contexto educacional, duas são as vertentes de avaliação que geralmente são desencadeadas. Uma delas se refere à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a qual se remete às ações diretamente relacionadas com a prática didática e currículo a ser desenvolvido; a outra vertente refere-se à avaliação institucional, que se remete às ações de planejamento e gestão educacional.

Neste estudo o foco da avaliação converge para a análise e discussão da avaliação institucional, considerando para isso o aporte legal que rege e disciplina as ações de avaliação e as ações institucionais que contemplam a prática avaliativa no planejamento e na gestão, mais especificamente dos cursos de pós-graduação no nível *lato sensu*.

Discute-se o estado da arte dos instrumentos de avaliação que subsidiam a avaliação no nível dos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e o que estes podem representar na gestão educacional, como estes instrumentos refletem a importância da avaliação institucional e a necessidade de instrumentar a avaliação no nível da pós-graduação *lato sensu*.

A avaliação institucional não cumpre apenas as prerrogativas legais que incidem na regulação da oferta e desenvolvimento dos cursos; ela demarca quantitativamente o padrão de qualidade destes, o que representa, em uma escala numérica, o grau de eficiência atingido institucionalmente.

Aferir o desempenho institucional no que se remete à avaliação de cursos tem sido atualmente um tema de discussões nas mais variadas áreas, como a validade dos instrumentos, a subjetividade das comissões avaliadoras externas, as questões políticas e ideológicas que subsidiam o modelo avaliativo proposto pelo MEC na atualidade, até a participação pontual dos estudantes, entre outros. Contudo, aferir o desempenho institucional é uma medida necessária para se aproximar da avaliação de certa realidade.

A proposição de uma política nacional de avaliação no contexto da educação traz uma série de questões sobre o modo de homogeneizar e padronizar práticas, procedimento e instrumentos em um universo tão diversificado como o da educação; como assegurar fidedignidade aos resultados com variantes tão complexas e subjetivas, por exemplo, os percentuais de evasão e desistência em cursos ofertados na modalidade de EAD; como desencadear uma prática avaliativa nas IES que culturalmente adormecem no cumprimento das normas, e não entram integralmente na arena da “educação de qualidade para todos”.

Essas questões, que não podem ser diluídas do cenário político e econômico em que o modelo de educação está inserido, instiga a reflexão sobre qual direção essa prática avaliativa está respondendo e se é possível traçar outras trajetórias que, por vezes, até burlem a ordem educacional vigente

## **2.1 Avaliação de curso: parâmetro nacional e relevância para política educacional destinada à pós-graduação**

Com o foco em discutir qual o objetivo da oferta de cursos de especialização, sua essência e sua manutenção, este estudo tem como premissa a ideia de que a oferta de cursos de especialização deveria estar inserida na formulação de políticas de pós-graduação, com o objetivo de formar profissionais em subáreas específicas do conhecimento. A qualificação do especialista deveria convergir para o mesmo nível de exigência da pós-graduação *stricto sensu*, quando na sociedade atual, o perfil de pesquisador é uma consequência para os profissionais de todas as áreas, e que esse título viesse a ocupar seu peso acadêmico também para o exercício do magistério nos cursos de graduação quando for adequado.

Por mais que se discuta a necessidade do profissional com uma formação integral, sempre será evidente a necessidade do conhecimento específico, o que é diferente do conhecimento fragmentado. A manutenção da pós-graduação em nível de especialização como locus de formação que atende a essa formação específica é incontestável, todavia precisa ser retomada como pauta na agenda de discussão sobre a política de pós-graduação no país.

Esse embate agrega a discussão sobre a essência do profissional e pesquisador que a especialização deve formar, o qual, ao debruçar-se sobre o conhecimento específico de uma área, não deve condicionar-se à reprodução das informações, mas ser instigado a tratar a informação como um conhecimento dinâmico que ora responde a um contexto, ora pode ser ampliado, reformulado, questionado, revisado e em constante movimento em direção dos diferentes cenários que se estruturam na sociedade.

No cenário atual, as políticas educacionais de avaliação são gerenciadas respectivamente pela Capes no âmbito da pós-graduação e pelo Inep no âmbito da graduação.

Criada em 1951 e instituída em 1992, a Capes vem exercendo o papel de subsidiar o MEC na formulação de política de pós-graduação, o que se restringe aos cursos de *stricto sensu*, processando o acompanhamento das ofertas, a avaliação e a manutenção deles.

No que se refere à avaliação, são objetivos da Capes (2014b, p. 1):



- Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Para atingir esses objetivos, os cursos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* são submetidos, a cada triênio – quadriênio a partir de 2017, conforme decisão do Conselho Superior da Capes em sua 68.<sup>a</sup> reunião, realizada em 11 de dezembro de 2014 –, a um rigoroso processo de avaliação que periodicamente aumenta seu nível de exigência, que no conjunto das ações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) são expressos e processados por meio da Plataforma Sucupira.

De acordo com a Capes (2014a, p. 1), a Plataforma Sucupira:

É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica.

Analisando a plataforma, consta-se que esse elaborado sistema de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* demonstra a essencialidade de um planejamento e estruturação de um sistema de avaliação com potencialidade para atender aos objetivos das políticas educacionais de pós-graduação. Evidencia a relevância de um sistema integrado acessível aos diferentes públicos que têm interesse no contexto da pós-graduação na esfera da comunidade acadêmica, bem como demonstra a consistência das ações da pós-graduação *stricto sensu* respaldadas por parâmetros comuns nacionalmente, acompanhadas por órgãos de controle que atestam a qualidade da oferta e manutenção dos cursos.

Nesse sentido, a avaliação dos cursos *stricto sensu*, seja da oferta de cursos novos, que pleiteiam o reconhecimento, seja dos cursos em funcionamento, para renovação do reconhecimento, dimensiona-se em uma escala de 1 a 5 para programas que ofertam apenas curso de mestrado ou em uma escala de 1 a 7 para programas que ofertam cursos de mestrado e doutorado, considerando que apenas os que atingem média igual ou superior a 3 são recomendados pela Capes para reconhecimento pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Segundo Ferreira e Pacheco (2009, p. 724):

Os indicadores da ficha de avaliação amplamente divulgados pela Capes são hoje um modelo no mundo, pelo rigor e cuidado com a formação do pesquisador e a produção do conhecimento. Apenas os prazos e o financiamento é que não correspondem ao nível de exigência gerando ônus para professores e alunos que necessitam trabalhar, estudar, organizar e participar de eventos, com produção intelectual e técnica de impacto social com significativa inserção social – quesito que fazem os Programas se comprometerem com as questões cadentes da educação que a pós-graduação necessita trabalhar, e até, resolver, fornecendo proposições e formas alternativas de soluções através de suas pesquisas.

O rigor da avaliação mencionado para os cursos *stricto sensu* relaciona-se intimamente com a “produtividade” quantitativa (FERREIRA; PACHECO, 2009) das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, e nesse sentido “privilegia a quantidade da produção em detrimento da qualidade” (FONSECA, 2001, p. 271), mas em contrapartida, fundamentalmente, sinaliza mecanismos de controle direto em escala nacional.

A política educacional de pós-graduação *stricto sensu* delimita o cenário para a constituição do pesquisador, quando condiciona o orientando e os orientadores a se vincularem aos “grupos de pesquisa, no trabalho acadêmico, organizando em conjunto atividades complementares, debates e organização de eventos, para um real aprendizado acadêmico” (FERREIRA; PACHECO, 2009, p. 724), que fomentará o desenvolvimento dos objetos de investigação em que se debruçaram. Em analogia a esses condicionantes, a pós-graduação *lato sensu* deveria igualmente instigar o profissional a conhecer o universo prático da área do conhecimento para o qual converge a oferta da especialização.

Constata-se que o tempo para a oferta do mestrado em dois anos e doutorado em quatro é proporcional a esse nível de exigência de formação do pesquisador, todavia essa proporção não desqualifica a especialização, que, ofertada em média de um ano e meio pode atuar de forma mais pontual, certamente com ênfase na atuação técnica profissional.

Quanto ao nível de graduação, o Inep tem exercido o papel de órgão regulador para a oferta e avaliação dos cursos nesse nível do ensino superior, mantendo discussões sobre as diretrizes de cada curso e revisando os instrumentos de avaliação de cada curso/área que se somam às ações de avaliação do Enade, visita institucional por comissão avaliadora e avaliação institucional.

O Inep conduz todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. (INEP, 2011a, p. 1.)

A atuação do Inep sobre o nível da graduação demonstra igualmente a necessidade de um órgão regulador para o nível de especialização, para que também venha acompanhar as políticas educacionais e seu papel no controle da qualidade. A avaliação dos cursos de graduação que se processa por meio do Enade e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas pautam-se em uma sistemática comum; as instituições públicas e privadas de educação e os respectivos cursos se submetem trienalmente e se somam ao conjunto de ações do Sinaes no âmbito da avaliação institucional, composta pela autoavaliação e avaliação externa em atendimento à regulamentação dos cursos de graduação, que prevê avaliação para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento de curso e instituição. De acordo com o Inep (2011a, p. 1), as etapas regulatórias são:

**Autorização:** Essa avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

**Reconhecimento:** Quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. São avaliadas a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas.

**Renovação de reconhecimento:** Essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem ENADE, obrigatoriamente terão visita *in loco* para este ato autorizado.

A solicitação de autorização é o primeiro passo que uma instituição pleiteia no MEC ficando respaldada sua atuação na oferta dos cursos aprovados. Para a oferta de cursos de especialização em EAD, essa é a única exigência para as proposições atrelada à aprovação dos polos de apoio presencial.

No que se refere ao reconhecimento, este se aplica aos cursos de graduação igualmente na modalidade presencial ou a distância, mas não tem efeito para os cursos de especialização que são ofertados com caráter de exclusividade (cada curso só é ofertado uma única vez). O reconhecimento entendido como uma segunda avaliação é de fundamental importância quando situa-se o que foi proposto realmente está sendo cumprido.

No viés dos cursos de especialização em EAD, por não existir nenhuma ação com o objetivo do reconhecimento dando validade a ele, demonstra-se a fragilidade das ofertas nesse nível de ensino quando não apresenta nenhuma ferramenta reguladora para o bom funcionamento dos cursos em consonância com o que foi proposto no projeto do curso.

A renovação do reconhecimento não se aplica aos cursos de especialização por não existir reoferta dos projetos, ou ofertas contínuas como é o caso dos cursos de graduação, mas demonstra como o encadeamento dessas três etapas configura um sistema de avaliação, articulando ações de acompanhamento antes, durante e depois da conclusão das ofertas de cursos, e como essa sistematização é relevante para a qualidade acadêmica dos cursos.

De acordo com o Inep, as IES utilizam a sistematização da avaliação e publicização das informações obtidas com o Sinaes para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; os órgãos governamentais utilizam para orientar políticas públicas e os estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e o público em geral, para orientar suas decisões em relação à realidade dos cursos e das IES (INEP, 2011b).

Sobre os cursos ofertados na modalidade de EAD, existem parâmetros e instrumentos para credenciamento institucional, credenciamento dos polos de apoio presencial, autorização de cursos de graduação para a oferta na modalidade de EAD e instrumento de avaliação dos cursos de graduação. Para a oferta de cursos de especialização, estão atrelados os dois primeiros procedimentos que, de forma genérica, abordam as condições de oferta de curso independente do nível, porque a própria legislação sobre *lato sensu* não aponta exigências para esse contexto da EAD.

Esses exemplos da incidência do processo de avaliação das políticas educacionais sustentando a qualificação dos cursos reforçam os questionamentos que envolvem o objeto de pesquisa desta investigação e instigam a discussão sobre o limbo em que a política educacional de formação de professor em pós-graduação *lato sensu* se encontra.

Em se tratando do nível *lato sensu*, diferente dos exemplos pontuados, os parâmetros que oficialmente existem para avaliação e manutenção dos cursos de especialização não são precisos; esse trâmite atrela-se mais às instâncias internas da IES credenciada para a oferta do curso e à fonte de financiamento do que a um conjunto de critérios e histórico para a oferta dele. Ainda que o MEC faça uma avaliação da atuação da instituição no ato do credenciamento, essa avaliação não contempla a discussão da oferta de cursos *lato sensu* em uma perspectiva de política de pós-graduação voltada para a qualidade acadêmica dos cursos.

## 2.2 Avaliação interna nas IES: parâmetro nacional e relevância para política educacional destinada à pós-graduação

O tema avaliação institucional está intrínseco à própria história da educação, seja na modalidade presencial, seja a distância, a evolução do tema acompanha as reformas educacionais da educação superior, transitando por diferentes órgãos, bem como admitindo diferentes concepções, modelos e formatos.

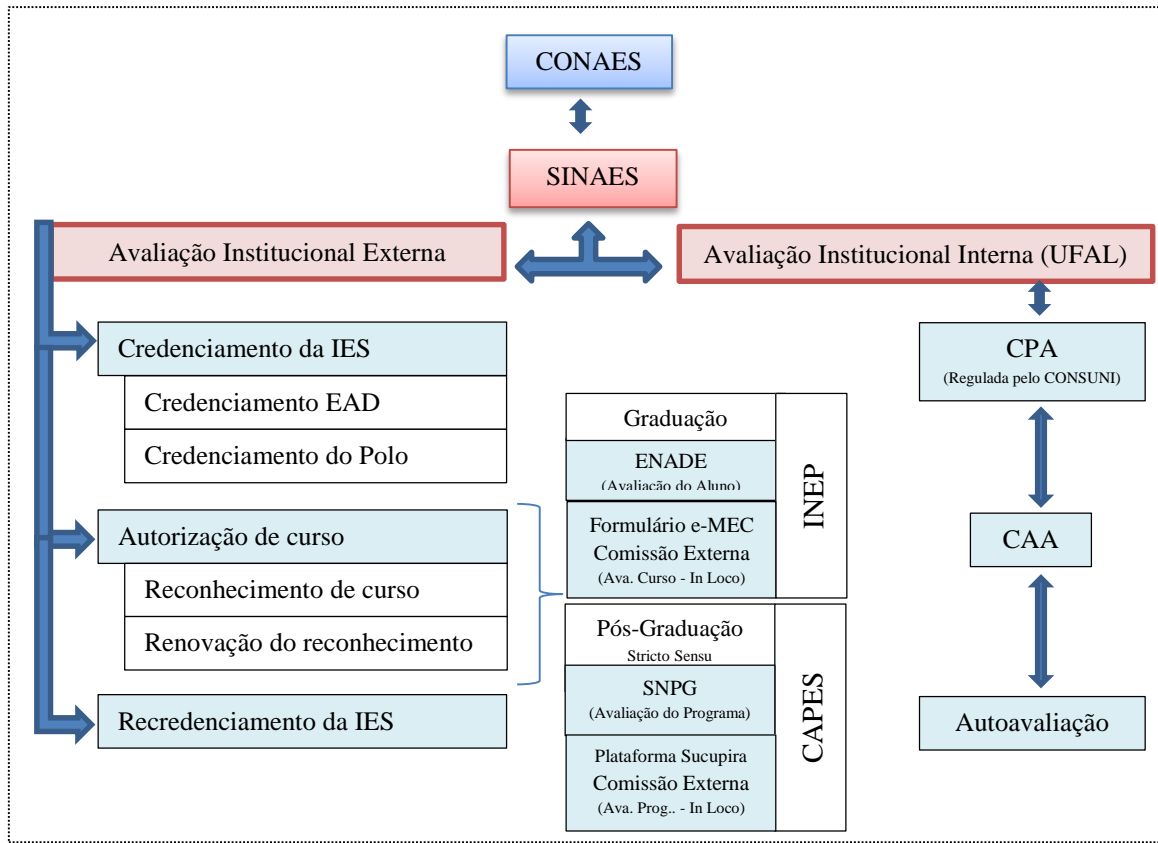
Para esta pesquisa, cabe situar apenas os formatos de avaliação institucionais correntes e como se refletem nas políticas de educação de pós-graduação *lato sensu*. Neste estudo, o não aprofundamento da história da avaliação institucional e sua discussão não significa concordância com o modelo de avaliação que foi e é concebido no País, tampouco significa defesa para a manutenção do sistema. Não é propósito nesta pesquisa discutir esses aspectos, mas evidenciar o cenário atual de relevância da avaliação institucional nos diferentes níveis de ensino para dissecar a problemática que conduz a presente investigação.

O enfoque desta pesquisa é discutir como a avaliação vem ocorrendo e como as ações de avaliação da pós-graduação deveriam estar integradas nela, em defesa do delineamento de um cenário de avaliação para a pós-graduação como desencadeador para outras discussões que possam utilizar o instrumento proposto como base para aperfeiçoamento.

A proposição de um instrumento de avaliação para a pós-graduação *lato sensu* materializa uma prática, podendo desencadear a discussão da aplicação desse modelo e movimentando a trajetória para a constituição de dispositivos legais que regulamentem esse procedimento de forma comum e que passe a contemplar esse nível de ensino no processo avaliativo de forma integral.

No que se refere à avaliação institucional, atualmente o ensino superior, como já se citou, regula-se pelo Sinaes, que por meio da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), seu órgão colegiado de supervisão e coordenação, estabelece diretrizes, critérios e estratégias para o processo de avaliação. Consultar Figura 1 – Fluxo da avaliação da educação superior.

**Figura 1 – Fluxo da avaliação da educação superior**



Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

O Sinaes, instituído pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 e então regulamentado pela Portaria Normativa nº 2.051 de 9 de julho de 2004, tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes desse nível de ensino (BRASIL/MEC, 2004). Nesse objetivo fica demarcado que a avaliação dos cursos se dá apenas na esfera da graduação, assim sendo o foco da pesquisa concentra relação com a avaliação institucional que deveria perpassar a avaliação de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Analisando também a finalidade do Sinaes, encontra-se referência na relevância da avaliação institucional para a política de educação quando no parágrafo 1.º do artigo primeiro define:

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL/MEC, 2004, art. 1.º, § 1.º).

Essa preocupação relacionada com a elevação da qualidade da educação superior transita sobre um marco de resultados dos trabalhos desenvolvidos pela IES, o que precede à análise avaliativa desses aspectos trazidos em destaque pelo Sinaes, elementos esses que fundamentam a política de educação quando situados como finalidade comum ao sistema de educação superior.

Na avaliação institucional, considerando as diferentes dimensões que a integram, listam-se no artigo 3.º da Lei n.º 10.861 vários aspectos obrigatórios que são verificados, dentre eles, destacam-se dois remetentes a esta pesquisa, a política para pós-graduação e a autoavaliação. Em relação ao primeiro, a legislação ressalta que serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Capes.

Em relação à avaliação da política de pós-graduação, em complemento ao parágrafo 1.º do artigo 3.º da Lei n.º 10.861 citada na Portaria n.º 2.051, no artigo 15, inciso VII (BRASIL/MEC, 2004), estabelecem que se realize por meio dos relatórios e conceitos da Capes para os cursos de pós-graduação da IES, quando houver. Essa observação é a única referência que a lei faz em relação à avaliação da pós-graduação, de modo que a grande fragilidade dessa observação encerra-se justamente em serem contemplados pela Capes apenas os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não sendo designado nenhum outro órgão que assuma a pós-graduação *lato sensu*. Nessa direção fica explícita a leitura de quanto a pós-graduação *lato sensu* está à margem das políticas de educação.

Nos parâmetros de avaliação institucional delineados pelo Sinaes, fica instituído que ela deverá contemplar a avaliação interna (autoavaliação) e a avaliação externa *in loco* utilizando instrumentos e procedimentos diversos. A avaliação se realizará pela aplicação de conceito mensurando em uma escala de 5 níveis cada uma das dimensões e conjunto das dimensões avaliadas, sendo os níveis 4 e 5 indicativos de pontos fortes, os níveis 1 e 2 indicativos de pontos fracos e o nível 3 indicativo do mínimo aceitável para os processos de autorização,

reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e credenciamento de instituições.

A responsabilidade de desenvolvimento e acompanhamento do Sinaes regulada pelo Conaes é orientada por várias atribuições previstas no artigo 6º. Considerando que um dos seus papéis, citado no inciso III, é “formular propostas para o desenvolvimento das IES, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação”, fica evidente um possível canal para a discussão de avaliação da pós-graduação *lato sensu*, uma vez que esta não entra no âmbito da Capes nem do Inep, como já situado no primeiro capítulo, ação essa reforçada pelo inciso III do parágrafo único do artigo 3.º da Portaria 2.051, que estabelece ainda como atribuição do Conaes “oferecer subsídios ao MEC para a formulação de políticas de educação superior de médio e longo prazo”.

Os parâmetros de avaliação institucional delineados pela Lei n.º 10.861 e complementados pela Portaria n.º 2.051 definem, ainda, a proposição de cada IES da CPA com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da IES, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, de modo que estas atuarão com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na IES, sendo objeto de regulação própria a forma de composição, duração do mandato de seus membros, dinâmica de funcionamento e a especificação de atribuições da CPA.

A CPA, sendo um órgão de representação acadêmica, tem o compromisso e a responsabilidade de tornar ativa e permanente a cultura da autoavaliação na IES, instigando o trabalho coletivo não só na coleta de informações, mas situando o impacto dos resultados de cada dimensão analisada e empreendendo articulações na busca de resultados gradativamente melhores e na manutenção dos níveis de excelência. Para tanto, é preciso que a CPA tenha visibilidade e suporte operacional das instâncias dirigentes.

O processo de autoavaliação de cada IES, coordenado pela respectiva CPA, é precedido da avaliação externa realizada *in loco* por Comissões Externas de Avaliação Institucional, designadas pelo Inep, de acordo com cronograma a ser estabelecido pelo Conaes.

O destaque para o processo de avaliação institucional no que se refere ao objeto desta pesquisa tem relação direta em função dos resultados demarcados pela própria legislação como referencial básico para o processo de credenciamento e credenciamento da instituição, etapas essas prioritárias para a oferta de cursos de especialização em EAD que não requerem outras condições iniciais para autorização de funcionamento.

Outro aspecto de relevância destacado nas diretrizes do MEC/Conaes (BRASIL/MEC/CONAES, 2004) é que o Sinaes tem como finalidade uma avaliação



construtiva e formativa que, sendo processada de forma permanente e envolvendo todos os agentes da comunidade acadêmica, pressupõe um comprometimento dos sujeitos da avaliação com as transformações e mudanças no patamar de qualidade.

Por sua característica global, por sua abrangência nacional e seu objetivo de aperfeiçoamento das atividades acadêmicas, o Sinaes recupera também as finalidades essenciais da avaliação:

- Ultrapassa a simples preocupação com desempenhos ou rendimentos estudantis, buscando os significados mais amplos da formação profissional.
- Explicita a responsabilidade social da educação superior, especialmente quanto ao avanço da ciência, à formação da cidadania e ao aprofundamento dos valores democráticos.
- Supera meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades institucionais, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também quanto aos impactos sociais, econômicos, culturais e políticos.
- Aprofunda a idéia da responsabilidade social no desenvolvimento da IES, operando como processo de construção, com participação acadêmica e social, e não como instrumento de checagem e cobrança individual.
- Valoriza a solidariedade e a cooperação e não a competitividade e o sucesso individual. (BRASIL/MEC/CONAES, 2004, p. 8).

Essas finalidades, se realmente trabalhadas, podem sinalizar para um amadurecimento do sistema de avaliação nacional, como situa o documento, preocupado efetivamente com a qualidade da educação. Como essas finalidades se transpõem para a prática e essa é uma sondagem que o recorte investigativo aqui delimitado não vai aprofundar, situam-se essas finalidades como elementos a serem contemplados na discussão do processo de avaliação dos cursos *lato sensu*.

O princípio de uma avaliação construtiva e formativa alinha-se com as perspectivas de avaliação que o instrumento a ser proposto nesta investigação pode desencadear. O instrumento em si não responde a todas essas finalidades listadas pelo Sinaes, mas certamente a leitura dos resultados é indicador para traçar o alcance de tais objetivos.

O processo de avaliação é um complexo de variantes que se articulam de forma dialética. A apreciação destas variantes, análise e conclusão, repercutem em um novo movimento em relação ao conjunto que atua, pois mesmo aquelas que se perpetuam resultam, e ao mesmo tempo são influências, da harmonia ou desarmonia entre as partes.

A avaliação institucional interna, agregada à autoavaliação da IES e avaliação dos cursos da IES, são caminhos preponderantes para subsidiar o direcionamento das políticas de educação destinadas à pós-graduação, considerando seus resultados os melhores indicadores para espelhar a realidade e direcionar as ações, cumprindo o papel da avaliação diagnóstica, na busca por um constante aprimoramento das ofertas de cursos. A avaliação integra um dos

grandes pilares que hoje se ampliam do ensino, pesquisa e extensão e chegam à gestão. É no contexto de instrumento de gestão que a avaliação deve ser compreendida, agregando o valor de ponderar sobre os serviços educacionais ofertados e os objetivos pretendidos.

É na avaliação institucional, e por meio dela, que também se pode demarcar a necessidade do trabalho colaborativo atento às mudanças sociais, aos paradigmas educacionais e ao mundo do trabalho, repensando as práticas educacionais e o atual espaço pedagógico em que a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* está inserida.

Esses aspectos evidenciam que as políticas de educação, considerando este espaço pedagógico que hoje suporta a oferta de cursos na modalidade a distância utilizando diferentes recursos tecnológicos, devem preocupar-se com a estruturação dos processos gerenciais de EAD (BITTENCOURT, 2013), dentre os quais a avaliação tem participação e relevância.

As diretrizes do MEC/Conaes (BRASIL/MEC/CONAES, 2004, p. 9) são claras no entendimento da avaliação como instrumento de política educacional voltada para a sustentação da qualidade do sistema de educação superior de acordo com a seguinte proposição:

Os processos avaliativos internos e externos são concebidos como subsídios fundamentais para a formulação de diretrizes para as políticas públicas de educação superior e também para a gestão das instituições, visando à melhoria da qualidade da formação, da produção de conhecimento e da extensão, de acordo com as definições normativas de cada tipo de instituição e as opções de cada estabelecimento de ensino.

Percebe-se que a avaliação é um instrumento preponderante para a formulação de diretrizes para as políticas públicas, considerando que metodologicamente esse procedimento pode fornecer dados e informações necessárias sobre a análise de um objeto, nesse caso, a educação superior, bem como pode orientar a gestão institucional por meio dos dados coletados, podendo ser interpretado ainda como um importante instrumento de prestação de contas para a sociedade, os usuários e a própria instituição, na medida em que dimensiona a qualidade do serviço desenvolvido e a relevância e consonância com os objetivos institucionais.

Consequência, os resultados das avaliações previstas no Sinaes, além de subsidiarem as ações internas e a (re)formulação do projeto de desenvolvimento de cada instituição, formarão a base para a implementação de políticas educacionais e de ações correspondentes no que se refere à regulação do sistema de educação superior. (BRASIL/MEC/CONAES, 2004, p. 10).

Essa proposição das diretrizes do MEC/Conaes sinaliza como o objeto desta pesquisa torna-se relevante no âmbito institucional subsidiando as ações internas em direção de uma avaliação mais completa sobre a atuação da IES no campo da pós-graduação *lato sensu* e incidindo na discussão de políticas educacionais mais consistentes nessa área.

Em relação ao conceito de regulação e avaliação, adota-se o mesmo proposto pelas diretrizes que assim definem a primeira:

[...] o processo documental e a verificação *in loco* por especialistas selecionados das condições acadêmicas existentes com vistas ao credenciamento de IES à autorização e reconhecimento de cursos. Deste modo, o Poder Público garante à sociedade a qualidade de uma instituição ou curso. A avaliação institucional diferentemente é um processo desenvolvido por membros internos e externos de uma dada comunidade acadêmica, visando a promover a qualidade acadêmica das instituições. (BRASIL/MEC/COANES, 2004, p. 10).

Percebe-se que a qualidade institucional e a qualidade acadêmica podem não se desencadear concomitantemente, quando a regulação de uma IES pode apresentar elevados índices de qualidade, mas a qualidade acadêmica pode não ter a mesma representatividade. A regulação, que em um primeiro momento precede a avaliação, é também a última etapa desse ciclo quando se traduz nos efeitos regulatórios atestados sobre os resultados da avaliação.

Sobre a avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, até o momento, o que se observa é que a oferta destes percorre muito bem o patamar da regulação, mas na esfera da avaliação não apresenta parâmetros, procedimentos e instrumentos que os perpassem profundamente, o que reforça os pressupostos desta pesquisa, pressupondo ainda o comprometimento da qualidade acadêmica dos cursos. Em relação à avaliação institucional, os Referenciais de Qualidade para EAD defendem a ideia de que:

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e consequente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o SINAES. (BRASIL/MEC/SEED, 2007, p. 17).

As orientações dos Referenciais de Qualidade para a EAD não só resgatam os princípios da avaliação institucional, responsável pelo contínuo aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, como apontam procedimentos para o desenvolvimento destas por meio de um desenho de avaliação contínuo que contempla dimensões quanto à organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; instalações físicas; e meta-avaliação.

Sobre os procedimentos, o documento destaca também a relevância do processo de avaliação contemplar os diversos atores da comunidade acadêmica: estudantes, professores, tutores e quadro técnico-administrativo, afirmando que “a condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo” (BRASIL/MEC/SEED, 2007, p. 17).

A avaliação por si só não produzirá efeitos nem será subsídio se tomada isoladamente, por isso pode ser considerada como um dos instrumentos da gestão. Seu valor pode ser revelado na combinação da leitura dos resultados com a articulação da realidade que traduzem o caminho que os resultados devem atingir.

Em consonância com as diretrizes do Conaes, pode-se identificar o planejamento como um instrumento integrado da avaliação que, atuando conjuntamente, focam na leitura da realidade presente da IES com projeção para o futuro desta. Esse ciclo é fundamental para que a avaliação não se dê de forma aleatória. Ao delimitar no planejamento as dimensões a serem avaliadas, é preciso contemplar uma estrutura flexível, para que se adapte ao que hoje a IES tem e aponte para o modo como determinados aspectos podem vir a se apresentar, categorizando ações de avaliação em curto, médio e longo prazos.

Um planejamento integrado com a avaliação aponta para a continuidade das ações ao delinear esse movimento permanente de ida e vinda estruturado na otimização dos procedimentos, instrumentos e aprimoramento dos resultados. No contexto nacional, os parâmetros para a avaliação institucional ainda apresentam lacunas no que se refere à natureza

e aos objetivos da pós-graduação *lato sensu*, que repercute nas orientações de autoavaliação das IES quando não determina elementos consistentes sobre a avaliação desse nível de ensino.

A autonomia de cada IES, mediante sua CPA e regulamentações internas, pode, por outro lado, desvelar um cenário diferente da avaliação dos cursos de especialização, o que estará intrínseco na capacidade e interesse institucional de implementar discussões no viés da qualidade acadêmica dos cursos *lato sensu* e aprimorar também o processo de autoavaliação institucional com impacto de seus resultados nas políticas de educação.

### 2.3 Avaliação Institucional da UFAL: fundamentação e parâmetros

Atendendo aos parâmetros nacionais, a UFAL tem sua avaliação institucional regulamentada pelo seu Estatuto e Regimento que datam de 2006. O primeiro destaca no capítulo III, artigo 34, que a avaliação institucional tem por finalidade preservar e aperfeiçoar continuamente os padrões de qualidade acadêmica. Essa referência, fundamentada nos parâmetros nacionais de avaliação, deixa clara a preocupação da UFAL com a qualidade acadêmica como eixo da avaliação que se estrutura na concepção dos seguintes princípios:

- I - a avaliação é processual, formativa, permanente, global, conduzida de forma ética, útil, viável, precisa, transparente, respeitando a pluralidade de concepções, métodos e processos de trabalho acadêmico;
- II - a avaliação é concebida como um processo de autoconhecimento e de prestação de contas permanente à comunidade e referenciada à missão institucional e ao plano institucional. (UFAL, 2006a, p. 15).

Esses princípios demonstram o alinhamento da avaliação institucional com os parâmetros nacionais resguardando a concepção de avaliação construtiva e formativa, imbricada pela ação ética e contemplando a diversidade, em consonância com a responsabilidade social e seu papel institucional.

As diretrizes sobre as formas de avaliação que devem ser processadas na instituição são reguladas pelo Regimento Geral da UFAL que dispõe no Título VI o assunto planejamento e avaliação institucional, situando no artigo 104 a integração das ações da avaliação das atividades acadêmica e administrativas no planejamento, desenvolvendo-se de modo permanente e contínuo.

Define, ainda no artigo 104, parágrafo único, que o planejamento se realizará por meio da coordenação central da Pró-Reitoria Institucional (Proginst) com a corresponsabilidade de todos os órgãos que constituem a estrutura organizacional. Sobre essa corresponsabilidade,

situa-se no Regimento a responsabilidade da Propep pela atuação nas ações relacionadas com a pós-graduação.

O planejamento que demarca um *continuum* das ações da avaliação é fundamento pelos seguintes princípios:

- I . reflexão crítica sobre o trabalho;
  - II . cultivo do sentimento de pertencimento;
  - III . planejamento como prática educativa, que ensina e orienta o trabalho;
  - IV. apropriação, tratamento e emprego do conjunto de informações e ações que formam o trabalho;
  - V. organização e otimização de recursos de toda natureza – humanos, materiais, financeiros, estruturais, ambientais, informacionais e tecnológicos;
  - VI. ampliação do diálogo entre as pessoas, negociação de estratégias e recursos, fortalecimento de alianças e parcerias internas e externas.
- (UFAL 2006A, p. 51).

Essa base do planejamento aponta para sua intencionalidade em direção de uma avaliação transparente que, através do trabalho colaborativo, busca articular a participação dos agentes da comunidade acadêmica e demonstra a rede de trabalho que subsidia a estrutura da UFAL.

Em acordo com os parâmetros nacionais, o Regimento e Estatuto da UFAL prevê a instituição da CPA, incumbida da coordenação central das atividades de avaliação, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Universitário (Consuni). Constituída por diferentes segmentos e regulada pelo Consuni, norteia-se pelos princípios de preservação da autonomia, em relação aos órgãos de gestão acadêmica, necessária ao cumprimento de sua missão; de compromisso com a garantia da fidedignidade das informações coletadas, no processo avaliativo; de respeito e valorização dos sujeitos e dos órgãos que integram a UFAL; de respeito à liberdade de expressão, de pensamento e de crítica; de compromisso com a melhoria da qualidade da educação como caminho para a construção de uma sociedade mais justa e solidária; e de garantia e difusão de valores éticos e de liberdade, igualdade e pluralidade cultural e democrática.

Orientada pelo seu Regimento Interno, o qual teve sua reformulação aprovada pela Resolução Consuni/UFAL n.º 53/2012 (UFAL, 2012) e Resolução Consuni/UFAL n.º 52/2013 (UFAL, 2013b), a CPA, de acordo com o artigo 3.º do referido regimento, tem por finalidades elaborar e desenvolver, na comunidade acadêmica, na administração e nos conselhos superiores, uma proposta de autoavaliação institucional, além de coordenar e articular os processos internos da avaliação da UFAL, de acordo com o projeto de autoavaliação aprovado, dentro dos princípios e diretrizes do Sinaes, de modo que a CPA/UFAL será subsidiada em

todas as ações pela Comissão de Autoavaliação (CAA) constituída em cada Unidade Acadêmica (UA) e/ou Campi fora de Sede.

Considerando a natureza da CPA, são objetivos desta comissão, de acordo com o Regimento e Estatuto da UFAL: coordenar os procedimentos de construção, sistematização, implantação e implementação da autoavaliação no âmbito da UFAL; promover uma cultura avaliativa no âmbito da UFAL; e estimular a melhoria da qualidade educativa pela otimização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São objetivos ainda da CPA, de acordo com seu Regimento Interno: articular os procedimentos de construção, implantação e implementação da Autoavaliação com as CAA; proceder à avaliação institucional interna no âmbito da UFAL; e elaborar relatórios de autoavaliação institucional.

Analisando os objetivos e as atribuições da CPA/UFAL listados no Regimento Interno, detecta-se sua responsabilidade na promoção da cultura avaliativa, devendo trabalhar com todos os órgãos da UFAL a necessidade e importância do processo de autoavaliação e despendendo também assessoria à implementação da avaliação por meio da CAA nos diferentes níveis de ensino da instituição, o que teoricamente inclui a avaliação dos cursos de especialização.

Outro documento que trata da política de avaliação é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que, no item Projeto Pedagógico Institucional (PPI), situa que a política de pós-graduação, objeto desta pesquisa, tem como foco a expansão e consolidação sustentável destas com vista à internacionalização e ao aprofundamento das relações com a graduação e o ensino básico, buscando contribuir para a melhoria dos índices dos programas existentes, além de induzir a expansão dos novos programas em áreas estratégicas para o desenvolvimento regional e nacional (UFAL, 2006b).

No âmbito dos cursos *lato sensu*, o PPI situa o desenvolvimento de uma política institucional que contempla os cursos de especialização e residência de natureza multiprofissional, com o objetivo de informatizar e aperfeiçoar os procedimentos de submissão de propostas e respectivos formulários, bem como assessorar as coordenações dos cursos, de forma a reduzir os prazos para emissão dos diplomas e regularizar o envio dos relatórios parciais e finais dos cursos.

Sobre o objetivo da política institucional de pós-graduação, fica clara a intencionalidade de melhorar a qualidade acadêmica dos cursos, o que aponta para desdobramentos da avaliação dos cursos. Todavia, sobre o foco dos cursos de especialização, o PPI aponta apenas preocupação com o aperfeiçoamento e celeridade nos processos de proposição das ofertas e certificação dos estudantes, correspondentes à vertente da qualidade administrativa, e não situa

nenhuma perspectiva de articulação de avaliação dos cursos nesse nível que convergiria para a qualidade acadêmica.

O PPI explicita, ainda, que as iniciativas abertas e fechadas de propostas de cursos de especialização serão aceitas pela UFAL, especialmente aquelas que potencializam o desenvolvimento do estado, que qualificam professores da rede pública de ensino, que formam gestores públicos e profissionais da saúde, que promovem a diversidade e os direitos humanos, a fim de atender à demanda reprimida da sociedade alagoana, cada vez mais ávida por formação continuada com foco em habilidades voltadas para a academia e para o mercado de trabalho.

Os aspectos abordados na política de pós-graduação *lato sensu* da UFAL demarcam uma série de inconsistências sobre o olhar institucional e o que realmente se processa na prática, uma vez que situa a preocupação em atender às demandas para cursos de especialização e projeta esse atendimento ao traçar uma política de pós-graduação. Contudo, não apresenta um acompanhamento sistemático das ações dos cursos nessa modalidade quando a Propep assume restritamente o encaminhamento de cursos para aprovação e a certificação dos respectivos alunos vinculados aos cursos de especialização; e as unidades acadêmicas, que acomodam os cursos ofertados, eximem-se de qualquer responsabilidade qualitativa na oferta cumprindo apenas o desenvolvimento e a conclusão dos cursos.

Essas inconsistências podem ser aferidas no próprio documento do PPI, que não apresenta nenhum dado sobre a oferta e previsão de oferta de curso *lato sensu*, abordando a pós-graduação apenas nas instâncias do *stricto sensu* e cursos técnicos. Também o relatório final de avaliação (UFAL, 2013a) do ciclo avaliativo de 2013, que se remete aos resultados que a oferta de cursos *stricto sensu* tem apresentado e como estes se têm convertido no atendimento e qualificação do quadro docente da UFAL, quando vêm beneficiando a incorporação de novos professores mestres e doutores aprovados nos últimos concursos da UFAL.

A análise dos documentos que fundamentam e apontam os parâmetros da avaliação institucional e dos cursos da UFAL demonstra que avaliação dos cursos de especialização não tem, nem nacionalmente, tampouco institucionalmente, uma abordagem sistemática das ações que realmente incidam na melhoria ou manutenção da qualidade acadêmica dos cursos de especialização ofertados.

Se teoricamente a intencionalidade existe, detecta-se que a expectativa de uma prática colaborativa ainda não transpõe os documentos e as diretrizes institucionais, quando não foi identificado o exercício integral da CPA no contexto dos cursos de especialização, nem identificada na Propep e nas Unidades Acadêmicas, como já citadas, a apresentação de iniciativas que figurem uma cultura avaliativa dos cursos nessa modalidade.



Nas entrelinhas dos documentos analisados, o entendimento oculto que pode ser inferido é que a ausência de uma política maior de educação que regule a política de avaliação da pós-graduação *lato sensu* nacionalmente deixa em aberto essa responsabilidade e como, *a priori*, a Capes nem outro órgão apresentam uma discussão nessa direção, o cenário que se configura é mesmo de um limbo, ou seja, nem é assumida como todas as prerrogativas que sustentam a pós-graduação nem é extinta como nível de pós-graduação, porque para algumas áreas a existência da oferta de cursos de especialização demonstra ser conveniente ao mercado e altamente lucrativa para algumas categorias profissionais.

Considerando que a avaliação institucional agrega direta e indiretamente a avaliação dos cursos, constata-se que a UFAL apresenta uma base legal em consonância com os parâmetros nacionais de avaliação; todavia, no que se refere à avaliação dos cursos *lato sensu* a investigação aponta para uma prática avaliativa minimalista, na qual a instituição projeta investimentos na qualidade administrativa, mas nada menciona sobre a ampliação e o aprimoramento desse processo convergente para a avaliação da qualidade acadêmica.

#### **2.4 O processo de avaliação dos cursos *lato sensu* na UFAL**

A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na UFAL é disciplinada pela Resolução UFAL/Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) n.º 20/2004 de 21 de junho de 2004 (UFAL, 2004) (ANEXO A), em consonância com a Resolução CNE/CES n.º 1/2001.

Sobre os cursos de especialização, o artigo 2.º, inciso I, define que eles se destinam a qualificar graduados para atividades científicas, tecnológicas, profissionais, literárias e/ou artísticas em áreas específicas do conhecimento.

Sobre a finalidade dos cursos, o parágrafo 1.º do artigo 2.º descreve que os cursos de especialização constituem atividades voltadas para o atendimento da demanda local, regional ou nacional para a qualificação de graduados, calcada nas necessidades do mercado de trabalho, de formação de docentes e atendimento de outras necessidades sociais. Constata-se que um dos objetivos é a formação de professores, o que retoma a discussão desta pesquisa sobre o valor da pós-graduação *lato sensu* no âmbito acadêmico, que na atualidade tem-se apresentado obsoleta ante os níveis de exigência para o exercício da docência em nível superior, que tem como critério mínimo a formação em pós-graduação *stricto sensu*.

O público de destino dos cursos define-se no artigo 3.º da citada Resolução, atender a profissionais de nível superior, podendo ser objeto de oferta aberta à comunidade, ou oferta

fechada para atendimento de necessidades institucionais específicas. Diante dessa possibilidade de oferta fechada, observa-se que a UFAL tem regulamentação para qualificar seu quadro de pessoal em direção ao atendimento de suas necessidades. Esse caminho possibilitaria, em médio e longo prazos, a elevação do grau de formação do seu quadro, conseqüentemente a possibilidade de elevação da qualidade dos serviços.

O artigo 4.º da Resolução reforça as características e os objetivos dos cursos *lato sensu*, descrevendo que estes compreendem cursos de natureza específica, cujos objetivos, voltados para o aprimoramento de profissionais de nível superior e dos que desejem atuar no magistério, venham a resultar no aprofundamento de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de competências, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino e para a adequação profissional às necessidades sociais da região e do país.

De acordo com o Regimento da UFAL, artigo 61, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de aperfeiçoamento e especialização, vinculam-se às unidades acadêmicas que os ofertam e dependem previamente da aprovação de seus projetos pedagógicos pelo Consuni. Complementando, a Resolução UFAL/Cepe n.º 20/2004, estabelece ainda que esses cursos podem ser propostos em conjunto ou isoladamente pelos departamentos da unidade (UFAL, 2004).

Para proposição e funcionamento dos cursos de especialização na modalidade de EAD na UFAL a tramitação do processo de análise, aprovação e implementação do PPC, e o processo de seleção, matrícula e certificação dos alunos, percorrem o seguinte fluxo administrativo apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Fluxo de proposição e funcionamento de curso de especialização na UFAL**

<b>Órgão</b>	<b>Competência</b>
Unidade Acadêmica (UA)	Proposição do curso de especialização por um setor da UA
Conselho de Centro	Instância de aprovação do curso de especialização no âmbito da UA
Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED)	Articulação do PPC e/ou Revisão do PPC e parecer de orientação para os cursos de especialização em EAD
PROPEP	Parecer de orientação e/ou parecer de autorização
Câmara Acadêmica	1. <sup>a</sup> Instância de aprovação na IES
CONSUNI	2. <sup>a</sup> Instância de aprovação na IES
TI e CAPES	Cadastro no e-MEC e SisUAB
COPEVE	Seleção dos alunos
DRCA/NTI	Matrícula dos alunos
PROPEP e DRCA	Emissão da certificação.

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

É na UA que nasce a proposição do PPC, desde sua elaboração e execução acadêmica, sendo coordenado por representantes do futuro curso. Desde a primeira etapa, é obrigatória para sua aprovação a indicação dos representantes da coordenação e da vice-coordenação.

No caso dos cursos de especialização a serem ofertados na modalidade a distância, podem ser propostos pelas Unidades Acadêmicas (UA) e/ou articulados pela Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (Cied). Na primeira hipótese, o diálogo sobre a proposição do curso e elaboração do PPC é encadeado em parceria pelas orientações da Cied, uma vez que ela atualmente é o órgão de apoio acadêmico vinculado à Reitoria, que tem como missão coordenar os planos e ações de EAD na UFAL, apoiando as iniciativas das unidades acadêmicas mediante suportes acadêmico e operacional.

A elaboração e a apresentação do PPC devem atender aos parâmetros do formulário padrão (ANEXO B) fornecido pela Coordenadoria de Pós-Graduação (CPG/Propep), incluindo o regimento interno do futuro curso. No requerimento, solicitam-se os itens: dados gerais; responsável pela proposta; coordenador do curso; apresentação; justificativa; objetivos; concepção do curso; organização do curso; e referências bibliográficas, nos quais devem ser situados os critérios de verificação de aprendizagem e o sistema acadêmico do curso. Ao analisar o formulário da Propep, observa-se uma estrutura genérica em relação aos itens requeridos para elaboração do PPC para EAD apontados pelo Decreto n.º 5.622/2005 (BRASIL, 2005) e situados pelos Referenciais de Qualidade para a EAD (BRASIL/MEC/SEED, 2007).

No formulário do PPC, deve-se espelhar também o quadro dos futuros professores, que, de acordo com a Resolução UFAL/Cepe n.º 20/2004 (UFAL, 2004), dever constituir-se, pelo menos, por 50% de professores portadores de título de mestrado ou doutorado, obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* devidamente reconhecido.

O parágrafo 1.º do artigo 8.º da citada Resolução sobre o quadro docente ressalva que, respeitado o percentual mínimo previsto, somente poderão integrar o corpo docente, os portadores de título de especialistas, ou de notório saber, quando sua titulação for outorgada por IES credenciadas e com curso de pós-graduação reconhecido na área ou em área correlata, documentação essa analisada durante o período da autorização.

Os professores do quadro poderão atuar com carga horária máxima de 180 horas por ano letivo do curso, entendendo ainda que a participação de cada docente limitar-se-á ao máximo de 25% do total da carga horária do curso, todavia esse controle ainda é precário por parte da Propep e demais órgãos responsáveis.

Deverá ser apresentada ainda no PPC a composição do colegiado do curso no que concerne à representação docente respeitando o artigo 10.º da Resolução UFAL/Cepe n.º 20/2004 (UFAL, 2004), bem como o Estatuto e o Regimento da UFAL. Dentre as atribuições do Colegiado, o inciso IV demarca que é sua responsabilidade propor à Propep eventuais modificações ou reformulações do PPC, ouvido(s) o(s) departamento(s)/unidade(s) envolvido(s); e o inciso VII afirma que é atribuição do colegiado propor alterações do seu regimento interno à Plenária Departamental e o respectivo Conselho de Centro a que esteja vinculado. Sobre essas atribuições, estão atreladas ao procedimento da avaliação que deveria perpassar a reformulação do PPC, do seu regimento e a avaliação da oferta efetivada.

A avaliação da oferta do curso e a reformulação do PPC deveriam ocorrer no fim da execução de cada curso, considerando que, no âmbito dos cursos *lato sensu*, não existe a reoferta de um mesmo curso, ou curso com oferta contínua, cada curso tem data de início e fim, logo representa uma nova oferta; ainda que utilize o mesmo PPC anterior, corresponde a um novo curso.

Outra ação, regulada pelos incisos VI e VII do artigo 11 da Resolução UFAL/Cepe n.º 20/2004 (UFAL, 2004), relacionada com os procedimentos e instrumentos da avaliação dos cursos de especialização, é a exigência de entrega à Propep do relatório inicial do curso pelo coordenador, no prazo de trinta dias corridos, contados da data do início de suas atividades, e o relatório final do curso, acompanhado das monografias ou TCC no prazo de trinta dias corridos contados desde a data de sua conclusão. Esses são os únicos instrumentos de avaliação que a legislação da UFAL delinea como exigência para regularização do curso, o que, na prática, se

reduz à conferência do relatório final, uma vez que a exigência do relatório inicial não é efetivada.

No que se refere aos cursos na modalidade a distância, a Resolução citada não apresenta especificidades para a oferta e o acompanhamento dos cursos em EAD, ficando esses condicionados ao disposto da legislação do sistema federal de ensino, discutidos no primeiro capítulo deste estudo.

Respeitando o padrão da carga horária mínima dos cursos de especialização de 360 horas, a Resolução UFAL/Cepe n.º 20/2004 (UFAL, 2004), destaca que, em se tratando de curso destinado à qualificação de docentes, deverá ser assegurada a carga horária, além do conteúdo específico do curso com o indispensável enfoque pedagógico, a ênfase à iniciação da pesquisa, aspectos esses que devem ser detalhados no PPC, quando devem ser reservadas, pelo menos sessenta horas para as disciplinas didático-pedagógicas e trinta horas para a iniciação à pesquisa.

Cumprido o trâmite definido na Resolução UFAL/Cepe n.º 20/2004 (UFAL, 2004), o projeto deve ser encaminhado à CPG/Propep, que emitirá parecer, submetendo-o à apreciação e aprovação do Consuni/UFAL.

No que se refere à tramitação da oferta de cursos de pós-graduação, são gerenciados pela Propep, que, dentre as seis pró-reitorias que atuam diretamente com a Reitoria da UFAL, tem como competência, em relação a esses cursos, segundo o Regimento da UFAL, artigo 16, inciso IV, parágrafo 4.º:

- I. planejar, superintender e coordenar as políticas de pesquisa e de ensino de pós-graduação da Universidade;
- II. acompanhar e avaliar a elaboração e implementação dos programas e projetos dos Cursos de Pós-Graduação da Universidade;
- III. planejar, organizar e executar ações institucionais para promover a geração de empreendimentos de base tecnológica;
- IV. desempenhar outras atribuições compatíveis, conforme dispuser o Regimento Interno da Reitoria. (UFAL, 2006a, p. 29).

É responsabilidade da Propep, como explicitado no Regimento e na Resolução citada, fazer esse acompanhamento e avaliação das propostas, e o desenvolvimento dos cursos, o que atualmente se processa pela avaliação do PPC como emissão de parecer e avaliação do relatório final.

Observa-se que o conteúdo do parecer sobre o PPC versa apenas sobre os aspectos técnicos de estruturação dos itens do projeto e sobre o atendimento das exigências legais. Fica implícito que a vertente pedagógica é de inteira responsabilidade do proponente do curso e das

instâncias de avaliação da unidade/departamento de origem, o que se repete sobre os aspectos relacionados com as especificidades da EAD, que tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista técnico e administrativo de funcionamento do curso, não são analisados no parecer nem da Propep nem da Cied.

Após o Parecer da Propep, o PPC segue para a Câmara Acadêmica que vota a autorização e em sequência o Consuni, que emite parecer final sobre a regularidade da oferta pela UFAL. Dadas essas etapas, encaminha-se o projeto aprovado para aprovação na Capes; procedida a aceitação, ele é cadastrado na Plataforma SisUAB. No âmbito institucional, também se cadastram os cursos no e-MEC, os quais são acompanhados pela Procuradoria Educacional Institucional (PI) da UFAL para fins de regularidade da oferta no MEC.

Após a aprovação, articuladas as ações de seleção dos alunos e no caso dos cursos na modalidade a distância, inclui-se também a seleção de tutores. A seleção de alunos é implementada no Núcleo Executivo de Processos Seletivos (Copeve) e a seleção de tutores fica sob a responsabilidade da Cied; ambos estruturam o respectivo edital com a coordenação do curso interessado e executam o processo do ponto de vista técnico-administrativo.

Os alunos selecionados realizam a confirmação dos dados pessoais e a entrega da documentação necessária na coordenação de cada curso. Após a revisão da documentação, gerenciada pela Propep, realiza-se a matrícula institucional dos alunos, articulando-se quando necessário com o Departamento de Registro Acadêmico (DRCA) e o Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI); o primeiro setor para o cadastramento dos alunos no Sistema de Informação de Ensino (SIE) e segundo para cadastro dos alunos na plataforma Moodle quando pertencentes a cursos ofertados na modalidade a distância ou disciplinas que serão desenvolvidas por meio da EAD. Quanto aos tutores, são gerenciados pela Cied e pela coordenação dos cursos.

Em relação a esse trâmite de gerenciamento dos alunos, existe o projeto institucional da UFAL de nos próximos anos, de 2015 e 2016, migrar do SIE para o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), projetando uma dinâmica de gerenciamento que confere ao coordenador de cada curso total autonomia para proceder com as atividades de matrícula e acompanhamento acadêmico, fluxo esse que está sendo redefinido pela Propep e demais partes envolvidas.

Apesar da regulamentação interna da UFAL prever um acompanhamento da Propep aos coordenadores do curso por meio do relatório inicial do curso no prazo de trinta dias do seu início, como já citado, constata-se que essa etapa não é executada, conforme informações prestadas por representantes da Propep e dos próprios cursos atualmente acompanhados pela Cied.

No fim do curso, a sua coordenação envia o Relatório Final à Propep (ANEXO C), instrumento utilizado pela Pró-Reitoria para avaliar e certificar os alunos do curso, o qual deveria ser emitido pelos cursos no prazo de trinta dias após o encerramento, mas não há regularidade no cumprimento desse prazo.

Como instrumento de avaliação, o Relatório Final consiste na apresentação das informações administrativas relacionadas com os dados do curso, das informações acadêmicas sobre ocorrências relacionadas com: substituição de professores, prorrogação, matrículas especiais, aproveitamento de estudos, recuperação de disciplinas com homologação, bem como as informações do desempenho acadêmico dos alunos matriculados por meio da apresentação dos históricos dos alunos e de listagem dos aprovados, reprovados e desistentes.

A análise desses dados reporta as conjecturas desta pesquisa quando se verifica que os cursos de especialização da UFAL são avaliados apenas do ponto de vista burocrático, não sendo submetidos regularmente à autoavaliação e avaliação institucional, ocorrendo de forma superficial no quesito qualidade acadêmica por falta de uma política de avaliação institucional nesse nível de ensino.

Ainda que a oferta de um curso de especialização seja única, como já mencionado, não havendo reoferta ou ofertas contínuas, o que configura cada curso como único, o descompromisso com a avaliação do curso não pode ser reforçado por essa individualização de cada projeto, deveria, pois, responsabilizar a unidade ofertante sobre a qualidade acadêmica dos cursos respaldada pela avaliação da Propep e incidindo igualmente nos resultados da avaliação institucional.

Quando se definiu o problema desta pesquisa perguntando-se: como avaliar a qualidade acadêmica dos cursos *lato sensu* destinados à formação continuada de professores ofertados na modalidade da EAD da UFAL?, não se descartaram as práticas de acompanhamento que a UFAL procede desde a oferta e conclusão dos cursos, por isso teve como princípio a existência de uma avaliação administrativa dos cursos; todavia, o que se constata é que essa avaliação se concentra estritamente na regulação da oferta e certificação dos alunos, caracterizando-se com uma prática limitada aos aspectos burocráticos.

Verificando-se que a avaliação do ponto de vista acadêmico não é processada integralmente na UFAL, é coerente afirmar que a proposição de um instrumento de avaliação que pode ser implementado sob a responsabilidade da Propep e a discussão sobre o papel da CPA podem contribuir com o desenho de uma prática avaliativa mais consistente por parte da instituição no que se refere aos cursos de especialização culminando com resultados mais precisos sobre os objetivos traçados pela política de pós-graduação *lato sensu* da UFAL.

### **3 AVALIAÇÃO DE CURSOS *LATO SENSU*: um processo em construção**

Uma pesquisa científica tem como alicerce a sua problemática, a qual se constitui de hipótese(s) e caminha em direção ao(s) objetivo(s). O percurso para atingir o(s) objetivo(s) e confirmar ou refutar a tese em questão traça-se pela metodologia que direciona como explorar a problemática inicial.

Pensar que metodologia se aplica à problemática anunciada exige do pesquisador, na constituição do seu projeto de pesquisa, analisar as variáveis que estão envolvidas e as relações que essas variáveis produzem individualmente, entre si e sobre o todo, processo esse que se sustenta apoiando-se em fundamentos epistemológicos. Como defende Severino (2007, p. 101) “não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada”.

O método a ser aplicado não é algo posto e transparente, nem é um modelo fechado e padronizado, tampouco as técnicas a serem desenvolvidas são usadas aleatoriamente, “o pesquisador ao construir o seu conhecimento, está “aplicando [...] [um] pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esse pressuposto” (SEVERINO, 2007, p. 108).

Consequência da evolução da ciência e da ampliação das práticas de investigação científica “em decorrência da diversidade de perspectivas epistemológicas que se podem adotar e de enfoques diferenciados que se podem assumir no trato com os objetos pesquisados e dos eventuais aspectos que se queira destacar” (SEVERINO, 2007, p. 118), configura-se na atualidade a estruturação de várias modalidades de pesquisa, o que exige bastante do pesquisador transitar pelos diferentes tipos de pesquisa e situar seu objeto naquela que melhor pode traduzir a resolução da problemática em questão.

Como aponta Gil (2010, p. 25), “a tendência à classificação é uma característica da racionalidade humana. Ela possibilita melhor organização dos fatos e conseqüentemente o seu entendimento. Assim, classificar as pesquisas torna-se uma atividade importante”, e nessa linha de raciocínio, em busca de conferir maior racionalidade às etapas da pesquisa, busca-se explicitar os critérios adotados para cada sistema de classificação que situa o objeto desta investigação.



Segundo a natureza, esta investigação classifica-se no rol da pesquisa aplicada, por assim procurar soluções para um problema concreto. Como define Rodrigues (2007, p. 42), a pesquisa aplicada consiste na aplicação prática, ou seja, no uso direto na solução de problemas, “não se preocupa com o abstrato [apesar de] ter fundamentação na pesquisa teórica ou básica, [...] tem existência própria”.

Também, de acordo com Gil (2010, p. 27), a pesquisa aplicada está voltada “à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica” estreitando-se na vertente de desenvolvimento experimental, que, segundo o autor, consiste no “trabalho sistemático, que utiliza conhecimentos derivados da pesquisa ou experiência prática com vistas à produção de novos materiais, equipamentos, políticas e comportamentos, ou à instalação ou melhoria de novos sistemas e serviços”.

Nesse cenário, reforçado pela perspectiva de Otani e Fialho (2011, p. 36), que indica que a pesquisa aplicada tem por objetivo gerar conhecimento para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo “verdades e interesses locais, tendo como propósito resolver um problema específico, que provavelmente resultará em um produto diretamente aplicado, buscando atender demandas sociais”, é que o objeto desta pesquisa se qualifica como pesquisa aplicada com foco na elaboração de um instrumento próprio de avaliação destinado aos cursos de *lato sensu*.

A finalidade do objeto da pesquisa aplicada, no caso o instrumento de avaliação, incide na perspectiva da pesquisa avaliativa, com o objetivo de fundamentar a elaboração e uso do instrumento de avaliação nos cursos de especialização ofertados na modalidade a distância, a fim de integrar os resultados da avaliação ao processo de avaliação institucional.

Quanto à abordagem da coleta de dados na pesquisa, pode-se caracterizá-la como uma pesquisa qualitativa e quantitativa, pois, de acordo com Minayo (1994), as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que as duas metodologias não são incompatíveis; podem ser integradas ao mesmo projeto, uma vez que a pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda a sua complexidade, por meio de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa, e que a investigação qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

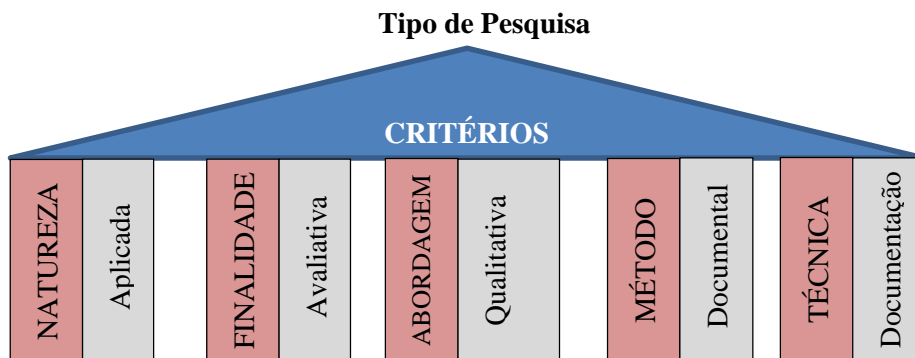
Em relação ao objeto desta investigação, Demo (1994) situa que a qualidade em educação não é completamente explicada por nenhuma das duas tendências isoladamente. Há uma crescente compreensão da necessidade de se buscar informações quantitativas que auxiliem o planejamento e a definição de política, como também há uma crescente compreensão

da necessidade de conhecimento do cotidiano escolar, nesse caso acadêmico, mediante pesquisas qualitativas de avaliação, por exemplo, os estudos de caso e as avaliações institucionais, com forte ênfase na escola, na IES ou na sala de aula.

O método que auxilia no desdobramento dos objetivos da investigação é pesquisa documental. Esse método, pela técnica de documentação, estrutura a identificação e conversão das variáveis, que constituem objeto de estudo, em indicadores, embasando a elaboração e aplicação do instrumento de avaliação.

O desenho da metodologia desta pesquisa se expressa na Figura 2 que representa a síntese do tipo da pesquisa em articulação com os critérios que lapidaram o objeto investigado.

**Figura 2 – Arquitetura da metodologia da pesquisa**



Fonte: elaborado pela autora (2015).

No que se refere à sua fundamentação como pesquisa documental, fica explícita sua essência ao verificar que a fonte de coleta de dados centra-se em documentos, escritos ou não, fontes essas que podem ser constituídas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS; MARCONI, 2013). Como aponta Severino (2007), nesse tipo de pesquisa “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”, entre outros.

Justifica-se, ainda, como pesquisa documental, quanto tem por objeto um conjunto de operações, que envolve as análises e a produção de material, na busca de representar o conteúdo dos documentos de forma diferente, que, neste caso da pesquisa, se materializa na proposição do instrumento de avaliação dos cursos de especialização em EAD (LAKATOS; MARCONI, 2013).

Para o desdobramento da pesquisa documental, selecionaram-se algumas técnicas de pesquisa que agregam a coleta, leitura e análise das variáveis envolvidas e que possibilitam a transposição da subjetividade dessas variáveis para a materialização objetiva dos elementos investigados, entendendo técnica como “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos. Correspondem, portanto, à parte prática de coleta de dados” (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 111).

A obtenção dos dados e informações realizou-se com base em dois processos, tal com situam Lakatos e Marconi (2013, p. 43), o de documentação direta e o de documentação indireta:

A primeira constitui-se, em geral, no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem. Esses dados podem ser conseguidos de duas maneiras: através da pesquisa de campo ou da pesquisa de laboratório. Ambas se utilizam da técnica de observação direta intensiva (observação e entrevista) e de observação extensiva (questionário, formulário, medidas de opinião e atitude técnicas mercadológicas).

A segunda serve de fonte de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não. Dessa forma, divide-se em pesquisa documental (ou de fonte primária) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias).

A primeira etapa de coleta de dados da pesquisa realizou-se pelo processo de documentação indireta, concentrada na pesquisa documental e se efetivou por meio do registro documental. A técnica da documentação desenvolvida mediante a análise documental utilizou-se pautada na seguinte concepção, segundo Severino (2007, p. 122):

Documentação é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro de informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho.

Contemplando o terceiro sentido apontado por Severino (2007), a técnica da documentação no contexto desta pesquisa desdobrou-se na identificação, levantamento e exploração das fontes primárias e secundárias, envolvendo a apreciação de documentos oficiais, utilizando como fonte as legislações pertinentes à proposição e avaliação de cursos *lato sensu*,

relatórios, documentos do curso e normativas institucionais que explícita ou implicitamente tratavam ou correlacionavam o objeto da pesquisa.

Nos documentos derivados em livros, por meio do suporte material de papel e/ou nos documentos derivados em mídias digitais pelo suporte material da tela do computador, exploraram-se informações escritas que neles estavam fixadas por meio da impressão e da escritura.

Destaca-se que as fontes de informação qualificadas em fontes duráveis, porque em qualquer tempo estão acessíveis à exploração, apresentaram total confiabilidade por tratarem de documentos aprovados pelas instâncias que os propuseram com validade integral no âmbito dessas instituições que as regem.

Para proceder com a segunda etapa da coleta de dados pelo processo de documentação direta, utilizou-se o instrumento de avaliação de curso, resultante da concepção de formulário.

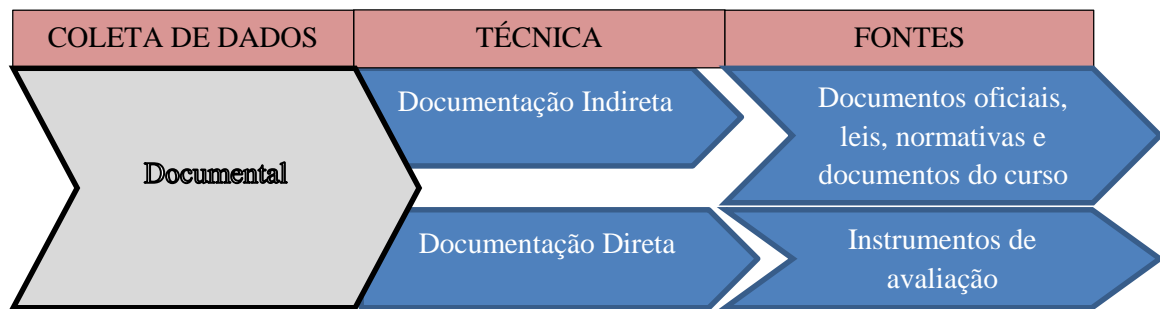
Partindo dos conceitos de formulário e teste apresentados por Lakatos e Marconi (2013, p. 111.), que definem formulário como “roteiro de perguntas enunciadas pelo entrevistador e preenchidas por ele com as respostas do pesquisado” e teste “instrumentos utilizados com a finalidade de obter dados que permitam medir o rendimento, a frequência, a capacidade ou a conduta de indivíduos, de forma quantitativa”, nesta investigação, em direção do objeto de pesquisa, desenvolveu-se um gênero textual específico que, agregando as duas concepções, derivou o “instrumento de avaliação de curso” a ser utilizado como instrumento de coleta de dados.

Instrumento de avaliação do curso é por este trabalho definido como um roteiro de indicadores, que classifica e avalia de forma quantitativa, mediante conceitos de escala numérica, o nível de qualidade de curso de especialização, instrumento esse formulado e preenchido pelo pesquisador por meio dos dados coletados nos documentos do curso redigidos na época por seus coordenadores, professores e tutores.

Nesse cenário os sujeitos da pesquisa são representados por sujeitos indiretos identificados na figura dos coordenadores, professores e tutores do curso, visto que a coleta de dados é totalmente documental, baseada nos documentos do curso concluído há mais de quatro anos. Todavia, em se aplicando o formulário a cursos recém-concluídos, ele deverá ser aplicado por avaliadores externos, com a presença dos coordenadores e do corpo acadêmico envolvido (professores, tutores, alunos, técnicos, secretários, entre outros), possibilitando a ampliação da triangulação dos dados.

A Figura 3 expressa o desenho síntese dessa etapa metodológica, que tem por objetivo a elaboração e aplicação do instrumento de avaliação de curso de especialização.

**Figura 3 – Procedimentos e técnicas da pesquisa**



Fonte: Elaborado pela autora (2015).

### 3.1 Elaboração do instrumento de avaliação com foco na perspectiva de pesquisa avaliativa

Com maior incidência no campo das ciências sociais com avaliação de políticas, programas e projetos, a pesquisa avaliativa como categoria tem significativa relevância na aplicabilidade dos seus princípios em diversas áreas do conhecimento, quando, para além da pesquisa básica, que tem como propósito descobrir conhecimentos, a pesquisa em avaliação busca demonstrar “como o conhecimento existente é usado para informar e orientar a ação prática” (GRAY, 2012, p. 226).

Pesquisas relacionadas com a avaliação ainda são reduzidas no cenário brasileiro, seu progressivo crescimento destaca-se no século XX, na década de 1980 quando se evidenciaram os movimentos sociais em sua luta pela universalização dos direitos sociais e pelo maior controle social das políticas públicas. Sua ascensão na década de 1990 com o contexto da Reforma do Estado; os avanços do Projeto Neoliberal, cujo foco principal era a liberalização e a desregulamentação da economia; e a mudança no papel do Estado, que, de interventor e executor, passa a assumir as funções de financiador e regulador; quando a avaliação passa a ser demandada como mecanismo de controle do Estado, com vista à maior eficiência dos gastos públicos (LIMA, 2010).

O estudo de avaliação parte da análise do produto de uma realidade em atividade, sendo os resultados dessa avaliação o aporte que direciona uma nova ação prática sobre a realidade em estudo. Em relação à pesquisa avaliativa, é entendida deste modo:

[...] uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram essas conquistas, de forma tal que sirva de base ou de guia para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover conhecimento. (AGUILAR; ANDEREGG, 1994, p. 31).

A perspectiva de pesquisa avaliativa também é apontada por J. Shaughnessy, E. Zechmeister e J. Zechmeister (2012), que, no viés da pesquisa aplicada e embasada nos estudos de Posavac (2011), categoriza a avaliação de programas nessa abordagem metodológica. Segundo o autor, a avaliação de programa é:

[...] uma metodologia para conhecer a profundidade e alcance da necessidade de um serviço humano e se o serviço é provável de ser usado, se o serviço é suficientemente intensivo para satisfazer as necessidades identificadas, assim como o nível em que o serviço é oferecido tal qual planejado e se realmente ajuda as pessoas em necessidade, a um custo razoável e sem efeitos colaterais. (POSAVAC, 2011, p. 1).

Nesse caso, a metodologia avaliativa ou mais especificamente a metodologia de avaliação de programa converge para o presente objeto de pesquisa quando se remete à avaliação dos resultados de um serviço, que aqui se representa pela avaliação da qualidade acadêmica dos cursos de especialização ofertados na modalidade a distância pela UFAL por meio da avaliação institucional.

De acordo com J. Shaughnessy, E. Zechmeister e J. Zechmeister (2012, p. 341),

usa-se a avaliação de programas para avaliar a eficácia de organizações que prestam serviços sociais e proporcionar *feedback* aos administradores sobre seus serviços. Os avaliadores de programas avaliam as necessidades, processos, resultados e a eficiência dos serviços sociais. A relação entre pesquisa básica e a pesquisa aplicada é recíproca.

J. Shaughnessy, E. Zechmeister e J. Zechmeister (2012) abordam a referência dos serviços sociais como objeto de pesquisa considerando que determinadas organizações prestam serviços, e não bens, a exemplo das escolas, hospitais e agências governamentais.

Nesse sentido, como seu objetivo não é o lucro por tratarem de organizações de serviços humanos, a investigação da eficácia dessas organizações é possível pela abordagem de avaliação de programas, uma vez que essas “são projetadas para proporcionar *feedback* aos

administradores de organizações de serviços humanos, para ajudá-los a decidir que serviços prestar a quem e como prestá-los da maneira mais eficaz e eficiente possível” (SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER, E.; ZECHMEISTER, J., 2012, p. 341, grifo dos autores).

Essa abordagem metodológica de avaliação, segundo Posavac (2011), incide nos quatro aspectos de investigação: necessidades, processos, resultados e eficiência. Em relação ao objeto desta pesquisa, ele converge sobre o aspecto da eficiência quando se investiga como foi possível realizar a prestação de serviços, no caso, a oferta de curso, a fim de avaliar sua validade, continuidade, implementar melhorias, adaptá-lo ou substituí-lo.

Gray (2012, p. 226) situa que “a avaliação envolve a coleta sistemática de dados sobre as características de um programa, produto, política ou serviço”. Desse modo, é nessa direção que esta pesquisa busca elaborar um instrumento de avaliação com capacidade de classificar e qualificar os cursos de *lato sensu* ofertados na modalidade a distância pela UFAL e integrá-lo aos resultados ao processo de avaliação institucional.

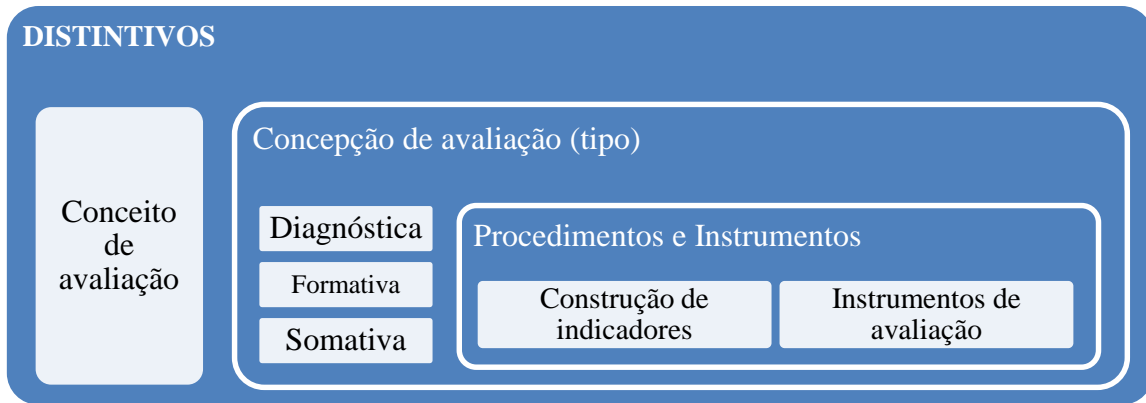
### **3.2 Distintivos para o planejamento da avaliação**

As discussões sobre avaliação de curso no âmbito da especialização ainda são restritas, mas podem ser alicerçadas por meio da análise de propostas de avaliação na educação e dos estudos e das experiências de avaliação escolar e institucional, que possibilitam analogia nos contextos avaliados e na metodologia avaliativa desenvolvida.

Qualquer que seja a prática avaliativa a ser desenvolvida para determinado fim, estará fundamentada em um conjunto de distintivos que perpassam seu processamento desde a fase do planejamento, da implementação e da conclusão. Distintivos, entendidos como as especificidades e os constitutivos da ação de avaliar são elementos a serem compreendidos que dão clareza e consistência à pesquisa avaliativa que conduz o planejamento da avaliação institucional de curso proposto por esta pesquisa.

A ação de avaliar pressupõe definir diretrizes para seu delineamento, nesse sentido são distintivos da avaliação definir: qual(quais) conceito(s) de avaliação será(ão) adotado(s); qual(quais) a(s) concepção(ões) de avaliação processada(s) em função do(s) seu(s) objetivo(s) e finalidade(s); como a avaliação pode ser desenhada, no que se refere ao(s) procedimento(s) adotado(s) para o seu desdobramento; e qual(quais) o(s) instrumento(s) que corresponde(m) à prática avaliativa a ser implementada. Este percurso pode ser observado na Figura 4, que representa uma síntese dos distintivos de avaliação.

**Figura 4 – Distintivos da avaliação**



Fonte: elaborado pela autora, (2015).

Em relação ao **conceito(s) de avaliação**, Araújo (2009, p. 1) explicita que “avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado”. Nessa linha de raciocínio, o sentido de avaliação que sustenta o planejamento da avaliação institucional de curso, por meio da criação e aplicação de um instrumento de avaliação, entende-se como o ato de medir julgamento de valor e emití-lo sobre o objeto investigado, nesse caso, a qualidade dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados pela modalidade a distância.

Na qualidade de pesquisa aplicada de natureza avaliativa, é objetivo desta pesquisa não só elucidar o cenário da avaliação na pós-graduação *lato sensu*, mas apresentar uma proposta de avaliação consistente, baseada em Raupp e Reichle (2003, p. 11), para demonstrar que “avaliamos um projeto ou programa, para [...] permitir a tomada de decisões baseada em informações e não em suposições”.

Considerando a avaliação como “um processo amplo, sujeito a inúmeras funções e questionamentos, a qual implica uma prática, uma reflexão crítica, um instrumento metodológico, uma tomada de decisão sobre o que fazer com os resultados” (ARAÚJO, 2009, p. 2), foi preciso também ter claro a que concepção(ões) de avaliação remete-se o foco da investigação, sendo esta(s) processada(s) em função do(s) seu(s) objetivo(s) e finalidade(s).

No rol das discussões referentes à **concepção de avaliação** no contexto educacional, conforme categorias apontadas por Nascimento (2005) e Cortelazzo (2012), estas podem estar compreendidas em três naturezas: diagnóstica, formativa (processual) e somativa.



A avaliação formativa comprova que as atividades estão sendo desenvolvidas de acordo com o planejado, documenta como estão ocorrendo, aponta sucessos e fracassos, identifica áreas problemáticas e faz recomendações que possam tornar o programa ou projeto mais eficiente. [...]

A avaliação somativa comprova os resultados finais de um programa, ou de um projeto [...] os resultados de uma avaliação somativa se convertem no principal indicador de sua eficácia. A partir dos resultados de uma avaliação somativa decisões podem ser tomadas em relação a um projeto [...] a avaliação somativa enfoca os resultados obtidos e não os processos.

A avaliação diagnóstica busca demonstrar o estado atual de um fenômeno para possibilitar um ‘tratamento’ futuro adequado [...] a avaliação diagnóstica é precursora de um projeto. Ela é essencial porque somente se o problema é identificado corretamente se pode desenhar um projeto para solucioná-lo. (RAUPP; REICHLE, 2003, p. 31-33).

Os objetivos e as finalidades dessas categorias podem ser aplicados individual ou combinadamente nas diferentes fases de implementação de um curso, por exemplo, percorrendo a fase inicial, processual e final; esse seria o ciclo mais completo da avaliação de um curso, uma vez que “a avaliação como etapas inicial, processual e final na organização escolar, permite a retroalimentação do sistema para que ele se aperfeiçoe, possibilitando alcançar a excelência em educação” (CORTELAZZO, 2012, p. 2).

A combinação da avaliação formativa com a avaliação somativa no momento da entrada e saída do estudante do curso na modalidade a distância e a preparação para a avaliação profissional na hora da sua inserção no mercado de trabalho, precisa ser levada em conta por uma política de avaliação dos cursos nessa modalidade na educação superior. (CORTELAZZO, 2012, p. 8).

A avaliação de curso na sua etapa final é tão relevante quanto as demais etapas que a precedem. Sua evidência nesta pesquisa converge para defesa de que ao menos essa etapa venha se desdobrar no viés da avaliação de curso por sua potencialidade de síntese do processo, de retroalimentação ao desenho do curso e sua dimensão avaliativa dos resultados. Por essa singularidade, investigar a qualidade da oferta de curso neste estudo remete-se à concepção de pesquisa avaliativa de caráter somativa, incidindo, portanto, na quantificação do nível de qualidade do curso em uma categoria de mérito, interessada em fazer um levantamento da situação final de processamento da oferta do curso.

Segundo Cortelazzo (2012, p. 4),

[...] a avaliação do curso, considerada como avaliação institucional interna permite ao coordenador o replanejamento baseado em dados obtidos a partir da identificação de problemas para que possam ser solucionados; e da antecipação de novas dificuldades, o que permite minimizar seus efeitos. A equipe que foi participante no planejamento do curso é também determinante para sua avaliação. Diferentes olhares e diferentes perspectivas enriquecem o processo e lhe dão a marca da totalidade.

Esses objetivos delineados por Cortelazzo (2012) tornam-se por um lado abstratos para os cursos de especialização, considerando que a oferta de cursos *lato sensu* é restrita a ofertas únicas. Todavia, podem ser interpretados como uma proposta, sim, de retroalimentação para as ofertas que são processadas com base em PPC já implementados. Ademais, nas ofertas que não são replicadas, devem, pois, representar uma avaliação de qualidade do curso, respaldando o egresso de sua formação e responsabilizando as unidades proponentes por maior comprometimento no desenvolvimento dos cursos, uma vez que a avaliação do curso incide diretamente na qualidade do estudante formado.

Como aponta Cortelazzo (2012, p. 8), “ao aprovar um estudante sem maior rigor, a instituição certifica o estudante, mas este ao participar dos processos seletivos no mercado de trabalho, não consegue competir com egressos bem preparados de outras instituições”.

Nessa direção a avaliação pode ser vista como um sinalizador que mede o índice de acertos ou erros da proposta implementada, bem como também funciona como um instrumento de informação, que questiona todo o processo, considerando-a como um elemento importante, capaz de propiciar a renovação constante das políticas educacionais.

Cortelazzo (2012) defende a ideia de que a avaliação pode ser entendida como um elemento integrante, diagnóstico, processual e somativo de um processo de acompanhamento de um sistema educacional, categorizando-se em ações com objetivos e finalidades distintas, mas que podem ser combinadas para a obtenção dos resultados esperados.

Em relação à adoção do tipo de avaliação, o mais coerente é discutir que qualquer que sejam os objetivos, certamente eles contemplarão práticas avaliativas diversificadas, nas quais procedimentos e instrumentos que transitam entre os diferentes tipos de avaliação, quando combinados racionalmente apontarão para o cumprimento dos objetivos propostos.

No que se refere a essa observação, Gomes Júnior (2009, p. 149) considera essencial a “adoção de práticas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa [somativa] diversificadas, quer do ponto de vista das fontes, quer dos instrumentos, quer dos momentos de recolha de informação bem como a transparência de critérios e processos e o seu esclarecimento” antecipado aos envolvidos.

No que diz respeito ao modo como se pode desenhar a avaliação, no que se refere ao(s) **procedimento(s)** adotado(s) para o seu desdobramento e o(s) **instrumento(s)** que corresponde(m) à prática da avaliação, Araújo (2007) e Llamas Garcia (2003) discutem que há uma diversidade de modelos de avaliação de programas, cada um com seus princípios e métodos.

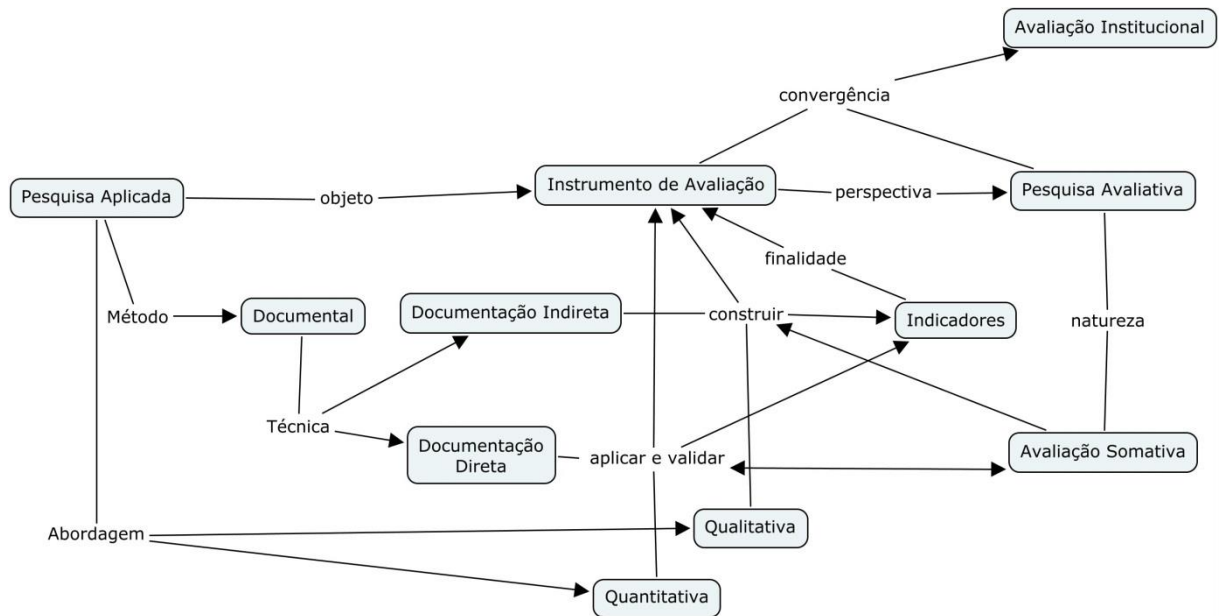
Em uma proposta geral discutida pelos autores, aponta-se o modelo de avaliação que combina atividades e passos relacionados tanto com a investigação quanto com a avaliação, que se desenvolve em três momentos:

- Marco contextual – informa o quadro geral da proposta investigadora.
- Marco de execução – define os procedimentos a serem seguidos no processo de intervenção, coleta e análise de dados.
- Avaliação dos resultados – consiste em apresentar os resultados alcançados no trabalho.

Esse modelo geral é tomado como fundamentação para o desenho da avaliação que direciona a presente pesquisa aplicada. Ele pode identificar-se ao longo dos capítulos deste estudo, que abordam o contexto da investigação, pressupostos e parâmetros que envolvem o objeto, a estrutura da metodologia que se adapta à problemática levantada e por fim, a criação e aplicação do instrumento de avaliação como elemento-chave para a convergência dos objetivos e das hipóteses suscitadas.

O multifluxo da metodologia da pesquisa observa-se na Figura 5, que esboça o desenho da metodologia da pesquisa e das interfaces do planejamento e aplicação do instrumento de avaliação.

**Figura 5 – Mapa conceitual da metodologia da pesquisa**



Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

Entende-se que a avaliação de curso perpassa muito mais que avaliar quantitativamente seus níveis de eficácia e eficiência, ela representa, como citado, um canal de retroalimentação qualitativa desses níveis. Como defende Gomes Júnior (2009, p. 150) “[...] nas práticas avaliativas, e nas suas diversas funções – diagnóstica, formativa e sumativa [somativa] – há lugar para dados e análises quantitativas e qualitativas”, quando quantidade e qualidade não se excluem, nesse caso são complementares. Segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 144),

na avaliação em larga escala, com seus importantes impactos para a gestão dos sistemas educacionais, construir instrumentos e indicadores de qualidade é uma tarefa extremamente importante para lograr a sintonia entre os aspectos qualitativos e quantitativos que possam exprimir os aspectos objetivos da realidade, mas também apreender as representações, concepções e interesses em jogo, favorecendo o delineamento de um processo de mão dupla que objetiva, através dos seus resultados favorecer a tomada de decisões (gestão) adequadas para a melhoria da qualidade da educação.

A definição do conceito de indicador pode traduzir-se nas palavras de Ferreira e Tenório (2010, p. 145, grifo dos autores),

um indicador se revela, portanto, como um elemento, sinal ou aviso que revela ou denota, características especiais ou qualidades, que aponta (com o *dedo indicador*) uma direção, mostrando a conveniência de, ou aconselhando a alguma ação [...] a sua definição envolve a seleção de critérios relevantes e úteis para julgar, comparar e acompanhar a evolução dos benefícios, efeitos adversos e cursos dos serviços e produtos educacionais.

O delineamento dos procedimentos de avaliação envolve, pois, a construção de indicadores que representam uma etapa fundamental para a consecução do instrumento de avaliação quando levanta em questão os parâmetros da validade e da relação entre a teoria e a realidade empírica. Nesse sentido, a proposição de indicadores com objetivos voltados para a observação sistemática da realidade tem íntima relação com as referências conceituais que estão na base de sua definição. É preciso, no entanto, considerar também que, segundo Ferreira e Tenório (2010, p. 144),

no campo da avaliação educacional a construção de indicadores de qualidade assume grande complexidade, por se tratar de um campo aplicado das ciências sociais que lida com a construção de modelos para valorar políticas, programas, projetos e ações educativas que além de expressarem concepções teóricas e abordagens determinadas, envolvem também aspectos vinculados aos interesses sociopolíticos de determinados grupos em confronto e suas representações sobre qualidade em educação.

Com base nessas perspectivas, fica evidente que a constituição de um instrumento de avaliação por meio da definição de indicadores e conhecimento sobre o fenômeno que está sendo avaliado, no caso, a qualidade da educação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010), perpassa a análise dos eixos sociológicos, políticos, epistemológicos e metodológicos, que envolvem o objeto da avaliação, e requer

[...] um olhar sobre o real que apreenda as subjetividades em ação, mediante a atribuição de valores e de significados das vivências, práticas e intenções dos sujeitos, o que pressupõe a necessidade de recorrer a técnicas de análise de cunho interpretativo; ao mesmo tempo em que compreenda a construção e materialização dessas subjetividades em função das regularidades mais amplas e estruturais que consolidam uma determinada formação social. (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 154).

Um indicador é sempre um operador dos conceitos que permite delimitar aspectos da realidade para conhecê-la; ainda que adotada uma escala de medição (escalas nominais, ordinais, de intervalo ou proporcionais) para estabelecer uma relação de medida estatística, sua constituição será sempre definida em função das teorias de referência.

Quanto mais amplas forem as referências teóricas ou os conceitos utilizados, mais difícil é a construção dos indicadores que se configurem como mediação entre a teoria e realidade empírica (FERREIRA; TENÓRIO, 2010), assim a definição de referências teóricas consistentes como base são o alicerce para a validade e legitimidade dos indicadores construídos.

A construção de indicadores requer a identificação das dimensões mais fundamentais de qualidade em educação. Conforme destacam Ferreira e Tenório (2010), é preciso considerar que a referência de qualidade da educação a ser ofertada em determinadas conjunturas acha-se profundamente relacionada com os diferentes modelos de avaliação instituídos pelas políticas educacionais, na medida em que esses modelos tomam como referência metas e objetivos a serem alcançados previamente, que são delineados no âmbito de projetos sociopolíticos e econômicos mais amplos.

O desafio de construção dos indicadores de qualidade na pesquisa vai ao encontro dessa percepção, na busca por categorizar os aspectos e elementos que representam a realidade investigada, preenchendo-os de um valor de juízo, estruturando a definição de conceitos e entrelaçando a relação entre estes. Como apontado por Ferreira e Tenório (2010, p. 143),

construir indicadores na pesquisa científica significa, pois, transformar conceitos e relações entre conceitos, que constituem as teorias com seus diferentes graus de generalidade e abstração, em categorias e proposições capazes de avançar na direção da explicitação das suas configurações e aplicações particulares. [...] A sua escolha pressupõe a tomada de decisão sobre os aspectos da realidade a serem investigados que deve possibilitar a realização de representações cognitivas construídas com base em referências construídas no âmbito das diversas abordagens teóricas vinculadas aos campos de estudos específicos.

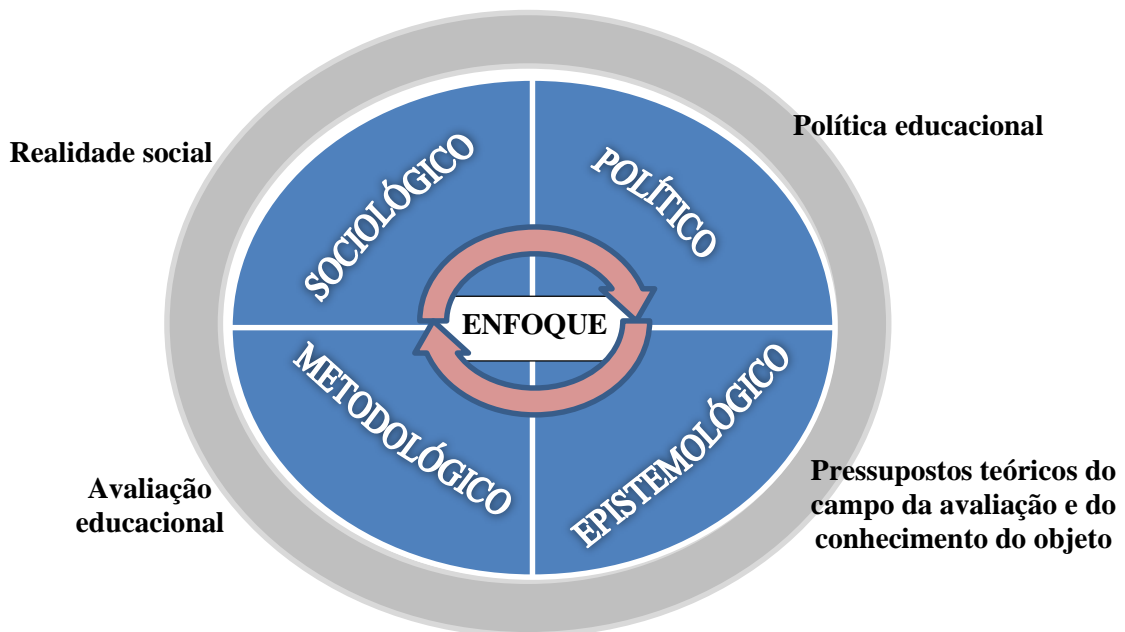
Esta investigação debruça-se sobre a análise do contexto de EAD e formação de professores no País e as inferências do cenário político e econômico nacional em relação à política educacional de avaliação de pós-graduação *lato sensu*, bem como explora o levantamento das concepções e categorias que embasam o cenário técnico, didático, pedagógico, estrutural e legal, percorrendo sobre as convergências sociopolíticas e teórico-metodológicas relativas ao objeto da pesquisa.

Esse caminhar metodológico, estruturado pela validade e confiabilidade do planejamento de avaliação proposto, fundamenta a produção de um conhecimento legítimo e cientificamente válido no campo da avaliação da política educacional de pós-graduação, porque, no nível interno dos elementos conceituais, as referências teórico-metodológicas que estão na base buscam garantir a coerência e a consistência do instrumento de avaliação

produzido, bem como apreender os aspectos objetivos e subjetivos, quantitativos e qualitativos no sentido de ampliar as possibilidades de apreensão das múltiplas dimensões do real. No nível externo, que envolve os condicionantes sociopolíticos e institucionais que se expressam no modelo construído, as ideologias políticas e os projetos de sociedade são considerados na análise da finalidade da avaliação, do lugar social dos avaliadores, dos embates políticos que demarcam as posições e os cenários que mediam o processo de implementação e os resultados da política avaliada e das referências culturais dos sujeitos envolvidos no processo de gestão e de avaliação (FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

O desdobramento desses eixos nesta pesquisa representa-se por meio da Figura 6, que condensa os eixos e os respectivos elementos norteadores para a definição dos indicadores e para a construção da proposta de avaliação a ser desenvolvida.

**Figura 6 – Enfoques da construção de indicadores**



Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

A constituição do instrumento de avaliação buscou relacionar os aspectos da realidade investigada como demonstra a Figura 6, que, por meio da definição de indicadores, busca transpor as respectivas representações cognitivas, na organização de um formulário avaliativo estruturado por um conjunto de dimensões, categorias e critérios de análise que perfazem a avaliação do objeto.

### 3.3 O instrumento de avaliação institucional destinado aos cursos *lato sensu* de formação de professores da UFAL: formulário de avaliação

A estruturação do instrumento de avaliação, como formulário para coleta de dados, tem como objetivos fomentar um planejamento estratégico para avaliação do curso; implementar o uso da metodologia e instrumento de avaliação; e sinalizar seu potencial como instrumento de gestão, ou seja, visa integrar o planejamento institucional às ações relacionadas com a avaliação de curso em nível de especialização ofertados na modalidade de EAD, a fim de gerar informações consistentes sobre o cenário da pós-graduação *lato sensu* na UFAL com indicadores relevantes para o crescimento institucional e contribuir com a política educacional de pós-graduação.

O instrumento de avaliação constituiu-se em formato digital, o que se justifica pela maleabilidade que o formato pode imprimir ao formulário, possibilitando uma leitura dinâmica e visão sistêmica dos componentes, bem como favorecendo o preenchimento online e tabulação eletrônica.

Para assegurar o ineditismo do material desta pesquisa, ele não está disponível online. O instrumento de avaliação na íntegra no formato digital pode ser consultado através do CD em anexo da versão impressa e no APÊNDICE A em formato impresso. Depois da aprovação da pesquisa, o conteúdo relacionado com o instrumento de avaliação estará disponível para consulta na tese no formato digital, publicada no banco de teses da Biblioteca Central da UFAL.

O formulário digital organiza-se em quatro seções e estas em subseções. Cada seção identifica-se por uma cor e pela respectiva abreviação do nome, representada pela letra inicial da seção e o número de sequência (Figura 7).

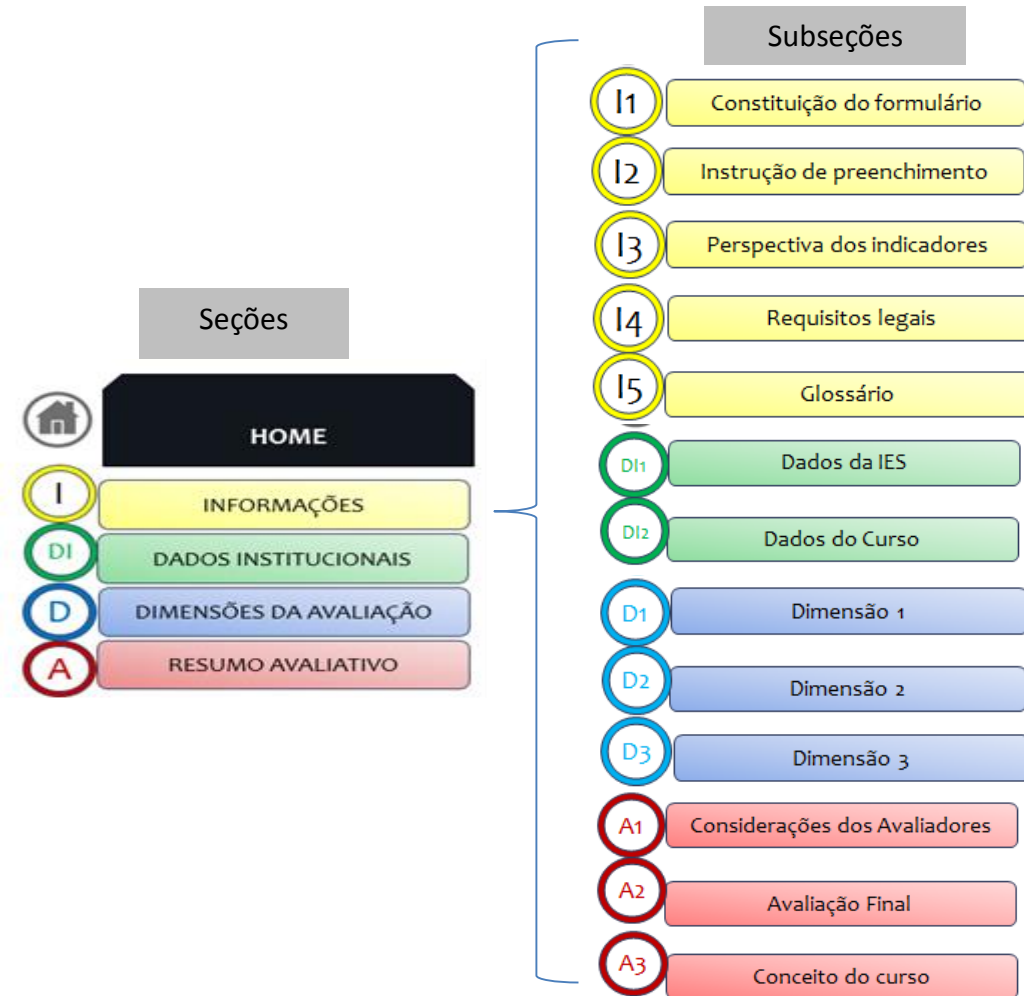
A tela inicial HOME destina-se à apresentação do instrumento de avaliação, a qual situa o objetivo deste e direciona a forma de acesso ao seu conteúdo.

A primeira seção, denominada “Informações”, constitui-se de cinco subseções que correspondem aos itens de ordem técnica e informativa que envolvem o uso do instrumento de avaliação. A subseção “Constituição do formulário” explica como o instrumento está dividido explicitando a arquitetura de navegação e *design* do instrumento. A subseção “Instrução de preenchimento” informa como se dá o gerenciamento e o preenchimento do instrumento. O quesito gerenciamento remete-se à Propep, considerando que o foco da pesquisa incide no contexto da UFAL, sendo a elaboração e a aplicação direcionada em um primeiro momento aos cursos da IES, todavia, no exemplo de aplicação a ser considerado nesta pesquisa, utilizando o



curso Mídias na Educação-2009. Essa referência é apenas ilustrativa, visto que a aplicação e processamento dos resultados foram ministrados diretamente pelo pesquisador.

**Figura 7 - Estrutura do instrumento de avaliação (Seções e Subseções)**



Fonte: Adaptado, pela autora, do instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, (2015).

O delineamento dos conceitos de avaliação a serem atribuídos a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões por meio dos respectivos objetos de análise é expresso em ordem crescente de excelência pela escala ordinal com variação numérica de 1 a 3 correspondendo às seguintes características (Quadro 2).

### Quadro 2 – Atribuição de conceito

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE.

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, (2015).

A característica correspondente a cada um dos conceitos pode ser compreendida segundo o Quadro 3.

### Quadro 3 – Denominação dos conceitos

Denominação	Descrição
INSUFICIENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso, mas não apresenta resultados
SUFICIENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso, mas não atingiu o seu objetivo ou atingiu o seu objetivo parcialmente
EXCELENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso e atingiu o seu objetivo integralmente.

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, (2015).

A subseção “Perspectiva dos indicadores” descreve qual o procedimento e a lógica matemática para o cálculo do Conceito de Curso (CC). O instrumento faz referência que o cálculo do CC será processado automaticamente pela planilha do formulário, isto em se tratando do instrumento ser adotado pela IES. No caso desta pesquisa, em que a aplicação é ilustrativa, o cálculo é processado manualmente pelo pesquisador e expresso passo a passo na análise dos resultados. O CC é calculado com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões, de modo que cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise.

Ainda na subseção “Perspectiva dos indicadores”, observa-se que o instrumento tem indicadores com recurso de NSA, ou seja, “Não se Aplica”; nesse caso, quando o indicador não se aplicar à avaliação, o avaliador deverá optar por NSA, de modo que o referido indicador não será considerado para efeito de cálculo do conceito da dimensão. Assinalada essa opção, o indicador deverá ser justificado pelo avaliador após análise do PPC.

Para a média ponderada, adotaram-se as seguintes referências apresentadas no Quadro 4. A distribuição de pesos definiu-se pela quantidade de objeto de análise constituinte dos indicadores de cada dimensão, assim, considerando que a dimensão 1 apresenta 63 objetos de

análise, dimensão 2 apresenta 43 objetos de análise e dimensão 3 apresenta 26 objetos de análise, totalizando 132 objetos de análise e delimitando que o conceito máximo de cada dimensão é 3, e o CC com a média ponderada das dimensões deve atingir 100 pontos no máximo; utilizando regra de três e arredondamento ( $63 \times 100 / 132 \cong 50$ ;  $43 \times 100 / 132 \cong 30$ ;  $25 \times 100 / 132 \cong 20$ ), chegou-se aos respectivos pesos, discriminados no Quadro 4.

**Quadro 4 – Peso por dimensão**

DIMENSÃO	PESO
Dimensão 1- Processos	50
Dimensão 2- Agentes	30
Dimensão 3- Componentes	20

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, (2015).

A subseção “Requisitos legais e normativos” sinaliza os itens que são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. O avaliador apenas fará o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da unidade proponente para que sejam analisados, pela Propep, caso o instrumento seja aderido pela IES ou pelo pesquisador no contexto desta pesquisa.

A subseção “Glossário” constitui-se de uma lista em ordem alfabética dos termos de domínio do instrumento de avaliação com as respectivas definições.

A segunda seção denominada “Dados Institucionais” constitui-se de duas subseções que correspondem aos itens de identificação da IES e do curso. Na subseção “Dados da IES”, solicitam-se informações sobre a unidade proponente e o protocolamento do curso nas instâncias de autorização e aprovação. Na subseção “Dados do curso”, solicitam-se informações gerais de oferta e funcionamento do curso, carga horária e responsáveis pela coordenação.

A seção “Dimensões” constitui-se de três subseções que correspondem as dimensões de avaliação do curso; cada dimensão subdivide-se em indicadores e estes se desdobram em um objeto de análise. O desenho das dimensões resulta da seleção dos principais elementos que categorizam a avaliação do curso dividindo-os em três dimensões: Dimensão 1- Processos; Dimensão 2- Agentes; e Dimensão 3- Componentes.

Dimensão 1- Processos – analisa os aspectos didático-pedagógicos do curso. De acordo com os Referenciais de Qualidade, essa avaliação busca contemplar os seguintes aspectos (BRASIL, 2007d, p. 18):

- a) práticas educacionais dos professores e tutores;

- b) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às TIC, sua capacidade de comunicação, etc.) e as ações dos centros de documentação e informação (mEDIATECAS);
- c) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
- d) sistema de orientação docente e a tutoria (capacidade de comunicação por meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos polos de apoio presencial).
- e) modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
- f) processos de interação e comunicação de tutores, professores e alunos.

Os indicadores avaliados são: PPC; plano de disciplinas; plano de tutoria; guia do estudante; cronograma do curso; TCC; planejamento da aprendizagem; material didático; autoavaliação; interação/comunicação; AVA.

A Dimensão 2- Agentes – analisa o corpo social que dá sustentação ao funcionamento do curso. De acordo com os Referenciais de Qualidade, essa avaliação busca contemplar estes aspectos (BRASIL, 2007d, p. 18):

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

Os indicadores avaliados são: corpo docente; tutoria; alunos; coordenação de curso; coordenação de tutoria; coordenação de polo; técnico-administrativo.

A Dimensão 3- Componentes – analisa os aspectos estruturais que física e virtualmente acomodam o curso. De acordo com os Referenciais de Qualidade, essa avaliação busca contemplar os aspectos de:

- a) infraestrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;

- b) infraestrutura material dos polos de apoio presencial;
- c) existência de biblioteca nos polos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso dos estudantes à bibliografia, além do material didático utilizado no curso;
- d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligados à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no polo (BRASIL, 2007d, p. 19).

Os indicadores avaliados são: polo; sala da coordenação; sala de aula presencial; laboratório; secretaria; e biblioteca.

A seção “Resumo avaliativo” se constitui de quatro subseções que correspondem à síntese da avaliação somativa. A subseção “Considerações do(s) avaliador(es)” apresenta um espaço para o relato descritivo de considerações para cada uma das dimensões, possibilitando ao avaliador expressar sua análise do ponto de vista subjetivo em relação aos itens investigados. Essa avaliação qualitativa não tem efeito de pontuação para o CC, mas é relevante para fundamentação da avaliação quantitativa.

Na subseção “Avaliação Final”, conforme regra expressa na subseção “Perspectiva dos indicadores”, realiza-se a avaliação somativa por mensuração dos dados quantitativos dividida em duas etapas: 1.<sup>a</sup> etapa: apresenta o conceito atingido de cada dimensão; 2.<sup>a</sup> etapa: apresenta o conceito total atingido pelo curso. A subseção “Conceito do Curso (CC)” apresenta o quadro geral de avaliação do curso, que faz a correspondência da escala de conceitos da avaliação somativa com a de indicadores de qualidade, conforme o Quadro (CC)

**Quadro 5 – Conceito de Curso (CC)**

<b>Conceito</b>	<b>Indicador de qualidade</b>
= 3	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira EXCELENTE
= ou > 2	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira SUFICIENTE
< 2	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira INSUFICIENTE.

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, 2015.

A última subseção “Avaliação do instrumento” é um espaço de diálogo com o(s) avaliador(es) para avaliar o instrumento em relação aos critérios ergonômicos e pedagógicos.<sup>1</sup> A avaliação divide-se em três etapas, a primeira obrigatória, a segunda e a terceira de caráter facultativo:

1.<sup>a</sup> etapa (obrigatória) – avaliação somativa em uma escala de 1 a 5 pontos, em relação ao grau de concordância do critério avaliado (Quadro 6).

#### Quadro 6 – Avaliação dos critérios ergonômicos

Critérios ergonômicos	Grau de concordância				
	1	2	3	4	5
Clareza na explicação do instrumento					
Clareza na explicação dos critérios de avaliação					
Clareza durante a aplicação					
Sequência lógica					
Tamanho adequado					
Clareza na geração dos resultados					
Facilidade de visualização dos resultados					
Eficiente no design.					

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, 2015.

2.<sup>a</sup> etapa (facultativa) – avaliação qualitativa dos indicadores e respectivos objetos de análise que o(s) avaliador(es) julgar pertinentes. Nessa etapa o(s) avaliador(es) pode(m) fazer referência à pontuação abonada, justificando-a (Quadro 7).

#### Quadro 7 – Avaliação dos critérios pedagógicos

Critérios pedagógicos			
Dimensão	Indicador	Objeto de análise	Comentário

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, 2015.

<sup>1</sup> “Critérios ergonômicos – asseguram que o usuário possa utilizar o software educativo com segurança, conforto e produtividade. [...] Critérios pedagógicos – asseguram que as estratégias didáticas de apresentação das informações e tarefas cognitivas estejam em conformidade com o objetivo educacional e as características do usuário.” (GODOI; PADOVANI, 2009, p. 448).

3.<sup>a</sup> etapa (facultativa) – avaliação qualitativa do instrumento de avaliação em relação aos itens ergométricos e pedagógicos que não foram abordados e que o(s) avaliador(es) considera(m) importantes na avaliação (Quadro 8).

**Quadro 8 – Avaliação qualitativa do instrumento de avaliação**

Aspectos	Comentário
Ergométricos	
Pedagógicos	

Fonte: Instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, 2015.

A versão digital do instrumento de avaliação apresentada em CD anexo é de caráter meramente ilustrativo, possibilitando ao usuário navegar e conhecer a dinâmica do formulário, todavia não possibilita o seu preenchimento e edição. Para fins de adoção do instrumento de avaliação, é necessário o desenvolvimento de um software para implantação na rede de internet agregando a um banco de dados.

#### 4 CONSOLIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO: percurso para aplicação e Avaliação dos indicadores

Sendo objetivo desta pesquisa a elaboração e aplicação do instrumento de avaliação de curso *lato sensu*, realizou-se sua construção explicitando o detalhamento de cada etapa seguida da aplicação, a fim de evidenciar os aspectos de validade e confiabilidade<sup>2</sup> que sustentam a credibilidade deste desenho de avaliação.

Considerando que se projetou o instrumento de avaliação resultante desta pesquisa para aplicação nos cursos de especialização na área de formação de professores ofertados na modalidade a distância pela UFAL, como já citado, selecionou-se para aplicação o Curso Mídias na Educação.

O curso foi uma experiência pioneira dentro das ações da UFAL e surgiu de uma longa trajetória de proposição e aperfeiçoamento de ações voltadas para a formação continuada destinada à formação de professores. Essa trajetória iniciou-se em 1996 com o curso TV na Escola e reelaborou-se em 2000, transformando-se no Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, com o objetivo de capacitar professores para o uso crítico da televisão e do vídeo em sala de aula.

A ampliação desse olhar para o uso das TIC na educação se consolidou com a implantação em 2005 do Programa Mídias na Educação, destinado à formação continuada de professores para o uso pedagógico das mídias integrado à proposta pedagógica.

O Mídias na Educação, implementado pela antiga Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC, com apoio das Secretarias de Estado de Educação, das Secretarias Municipais de Educação e das universidades públicas, como programa de governo, inicialmente, desenhou-se em uma estrutura modular composta de três ciclos: Básico (120 horas), Intermediário (acréscimo de 60 horas, totalizando 180 horas) e Avançado (acréscimo de 180 horas totalizando 360 horas).

Cada ciclo previsto no Programa tinha uma certificação específica, podendo sobrepor-se conforme o aluno avançava de ciclo, de modo que o Ciclo Básico correspondia ao Aperfeiçoamento, Ciclo Intermediário à Extensão e Ciclo Avançado à Especialização.

---

<sup>2</sup> “Para ter credibilidade, o plano de avaliação de apresentar evidências da validade e confiabilidade dos métodos e procedimento. [...] Validade significa que o instrumento, método ou procedimento utilizado nos dá a verdadeira história ou pelo menos, aproxima da verdade. [...] Confiabilidade está relacionada com a estabilidade ou a consistência da informação obtida pelo instrumento.” (RAUPP; REICHLE, 2003, p. 114-115).



O Mídias na Educação da UFAL, organizado progressivamente desde 2005 com o Curso Piloto e em 2006 com a primeira turma do Ciclo Básico, atingiu seu cume em 2009 com a composição da primeira turma do Ciclo Avançado, mantendo a oferta da especialização até a presente data, com a 4.<sup>a</sup> turma em andamento. Nesse universo, a amostra para avaliação contempla o projeto da primeira oferta do curso, realizada no período de maio de 2009 a abril de 2010.

A aplicação do formulário efetivou-se por meio da consulta documental dos seguintes documentos do curso: projeto; módulos das unidades; planos de disciplina; planos de tutoria; relatórios avaliativos dos módulos; relatório final do curso enviado à Propep; e relatório final enviado à Capes, uma avaliação pós-fato, conforme já situado, considerando os coordenadores, professores e tutores os sujeitos indiretos da pesquisa.

#### **4.1 Aplicação do instrumento de avaliação no curso de Especialização Mídias na Educação ofertado pela UFAL**

A apresentação da aplicação e o preenchimento do instrumento de avaliação com os dados do Curso Mídias na Educação extraíram do formulário as principais sessões pertinentes à avaliação do curso, dispostas nos quadros a seguir, numerados de 9 a 13. Alguns dados não foram encontrados nos registros documentais; nesse caso, nas sessões “Dados institucionais” e “Resumo avaliativo”, são representados pela sigla SI que significa “sem informações”.

##### **Quadro 9 – Dados da IES**

<b>Nome da IES</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>Unidade proponente</b>	Centro de Educação
<b>Ato de aprovação na UA</b>	SI
<b>Ato de aprovação na Propep</b>	SI
<b>Ato de autorização na Câmara Acadêmica</b>	SI
<b>Ato de autorização no Consuni</b>	Resolução n.º 05/2009 de 2 de março de 2009-Consuni/UFAL.

Fonte: Adaptado pela autora (2015).

##### **Quadro 10 – Dados do curso**

<b>Nome do Curso</b>	Curso de Especialização em Formação de Professores em Mídias na Educação
<b>Endereço de funcionamento</b>	Campus A. C. Simões, BR 104-Norte, Km 14, Maceió – AL
<b>Número de vagas ofertadas</b>	200 vagas
<b>Carga horária total do curso</b>	360 horas
<b>Tempo mínimo e máximo de integralização</b>	Mínimo de 12 meses e máximo de 15 meses

<b>Coordenação do curso</b>	Eraldo de Souza Ferraz
<b>Vice-coordenação</b>	Inez Matoso Silveira.

Fonte: Adaptado pela autora (2015).

Para a avaliação das dimensões dispostas no instrumento de avaliação, realizaram-se a consulta e a triangulação dos dados, e obtiveram-se informações nos diferentes documentos consultados do curso. Três categorias de dados e informações definiram-se na consulta aos documentos em relação aos indicadores e objetos de análise: A. dado/informação preciso, B. dado/informação incompleto; C. dado/informação ausente.

Na categoria A, dado/informação preciso, inseriu-se todo dado e informação que apresentava explicitamente o objeto de análise requerido por um dos indicadores, correspondendo ao conceito 3 no mérito de avaliação do instrumento. Na categoria B, dado/informação incompleto, inseriu-se todo dado e informação que apresentava diferença de informações sobre um mesmo objeto de análise ou informações parciais, nesse caso, para julgamento e a aferição, selecionou-se o conceito 2 intermediário no mérito de avaliação.

Na categoria C, dado/informação ausente, inseria-se aquele objeto de análise que não apresentava em nenhum dos documentos dado e informação sobre a existência ou execução. Nesse caso, para julgamento e a aferição, selecionou-se o conceito NSA, conceito neutro no mérito de avaliação.

Após cada quadro avaliativo, está esboçada com efeito demonstrativo a tabela de tabulação para aferição do conceito de cada dimensão, conforme já citado, quando o preenchimento for procedido por meio do formulário digital online, essa tabulação realiza-se automaticamente (Quadro 11).

Quadro 11 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 1

(Continua...)

DIMENSÃO 1- PROCESSOS					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
PPC	1- A articulação do contexto sociopolítico e econômico no PPC em relação à área do conhecimento do curso			X	
	2- O modelo de educação a distância adotado no PPC em relação às especificidades da área do conhecimento do curso			X	
	3- Os objetivos traçados no PPC em relação à estrutura curricular			X	
	4- Os objetivos traçados no PPC em relação ao perfil acadêmico			X	
	5- Os objetivos traçados no PPC em relação ao perfil profissional			X	
	6- A demanda do público-alvo definida no PPC em relação ao número de vagas ofertadas			X	
	7- Vagas definidas no PPC em relação à capacidade logística/estrutural		X		
	8- Vagas definidas no PPC em relação ao orçamento			X	
	9- O suporte da unidade proponente em relação ao desenvolvimento das atividades definidas no PPC		X		
	10- A matriz curricular definida no PPC em relação ao perfil do egresso delineado			X	
	11- A matriz curricular definida no PPC em relação à articulação da teoria com a prática da área do conhecimento do curso			X	
	12- A integração do curso com instituições parceiras e/ou conveniadas		X		
Plano de Disciplina	1- A articulação dos componentes do plano de disciplina (objetivos, metodologia, avaliação, cronograma, bibliografia) em relação à visão sistêmica do PPC			X	
	2- A adequação das cargas horárias (em horas) no plano de disciplina em relação à visão sistêmica do PPC			X	
	3- O cumprimento do plano de disciplina pelos professores		X		
	4- O desenvolvimento das atividades pedagógicas definidas no plano de disciplina		X		
	5- A publicização do plano de disciplina para os alunos			X	
Plano de Tutoria	1- A produção do plano de tutoria pelos professores			X	
	2- A convergência do plano de tutoria no que se refere às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular em relação ao plano de disciplina			X	
	3- O cumprimento do plano de tutoria pelos tutores			X	
Guia do Estudante	1- A proposição de um guia do estudante contemplando as especificidades do curso e da modalidade de ensino	X			
	2- A publicização do guia do estudante realizada pelo curso	X			

Quadro 11 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 1

(continuação)

DIMENSÃO 1- PROCESSOS					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Cronograma do Curso	3- O tempo de integralização previsto no PPC em relação ao cronograma do curso			X	
	4- O cumprimento do cronograma previsto no PPC		X		
	5- A carga horária a distância prevista no PPC em relação ao tempo de estudo a distância		X		
	6- A carga horária presencial prevista no PPC em relação aos momentos presenciais		X		
	7- O tempo para produção do TCC em relação ao prazo de integralização do curso			X	
TCC	1- A orientação dos alunos para produção do TCC em relação à atuação dos orientadores			X	
	2- A distribuição dos alunos para produção do TCC em relação ao quantitativo de orientadores			X	
	3- A coordenação da apresentação do TCC dos alunos				X
	4- O atendimento à regulamentação para apresentação do TCC pelos alunos		X		
	5- O formato/tipo do TCC em relação à área de conhecimento do curso		X		
Planejamento da Avaliação	1- O desenvolvimento e organização dos momentos presenciais de avaliação			X	
	2- O sigilo das atividades avaliativas até o destino de aplicação			X	
	3- O resguardo/traslado das atividades avaliativas até o destino de aplicação			X	
	4- O resguardo/traslado das atividades avaliativas até o destino de correção		X		
Material Didático	1- A disponibilização do material didático aos estudantes online			X	
	2- A disponibilização do material didático aos estudantes em mídia (impresso, CD ou outro previsto no PPC)			X	
	3- Coerência do material didático, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica em relação à formação definida no PPC			X	
Avaliação do Curso	1- A realização da autoavaliação do curso com os estudantes		X		
	2- A realização da autoavaliação do curso com os professores				X
	3- A realização da autoavaliação do curso com o corpo técnico administrativo				X
	4- A implementação da autoavaliação diagnóstica no início e/ou meio do curso			X	
	5- Os resultados da autoavaliação final		X		
	6- O acompanhamento da coordenação do curso com a TI para regulamentação do curso no e-MEC				X

**Quadro 11 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 1**

(conclusão)

DIMENSÃO 1- PROCESSOS						
Indicador	Objeto de análise	Conceito				
		1	2	3	NSA	
Interação/ comunicação	1- Os mecanismos de interação/comunicação de estudantes e tutores.		X			
	2- Os mecanismos de interação/comunicação entre estudantes e professores		X			
	3- Os mecanismos de interação/comunicação entre tutores e professores		X			
	4- O AVA disponibiliza ferramentas de comunicação síncrona			X		
	5- O funcionamento das ferramentas de comunicação síncrona na perspectiva de usabilidade		X			
	6- O funcionamento das ferramentas de comunicação síncrona na perspectiva de acessibilidade		X			
	7- O AVA disponibiliza ferramentas de comunicação assíncrona			X		
	8- O funcionamento das ferramentas de comunicação assíncrona na perspectiva de usabilidade		X			
Interação/ comunicação	9- O funcionamento das ferramentas de comunicação assíncrona na perspectiva de acessibilidade		X			
Ambiente Virtual de Aprendizagem	1- O trâmite burocrático e administrativo para cadastro do curso no AVA de funcionamento do curso		X			
	2- O trâmite burocrático e administrativo para cadastro dos agentes do curso no AVA de funcionamento do curso		X			
	3- O acesso ao AVA de funcionamento do curso		X			
	4- Linguagem utilizada pelos tutores para interação/ 5- comunicação		X			
	6- Linguagem utilizada pelos professores para interação/ 7- comunicação.		X			
	8- Linguagem utilizada pelos alunos para interação/ 9- comunicação		X			
	10- Produção de interação/comunicação bidirecional		X			
	11- Desenvolvimento de atividades colaborativas		X			
	12- <i>Feedback</i> da interação de tutores com alunos.		X			
	<b>Total</b>	Média simples				<b>2,44</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

**Tabela 1 – Tabulação da Dimensão 1: demonstrativo**

Dimensão 1= 63 objetos de análise	Conceito			
Máximo de pontos é = 189	1	2	3	NSA
Frequência	2	29	28	4
Pontuação	2	58	84	--
Total de pontos = 59 objetos de análise			144	
Média simples			<b>2,44</b>	

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

Quadro 12 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 2

(Continua...)

DIMENSÃO 2 - AGENTES					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Corpo Docente	1- A atuação do corpo docente no desenvolvimento do curso como um todo			X	
	2- A atuação do corpo docente no desenvolvimento da disciplina de responsabilidade.			X	
	3- A atuação do colegiado no acompanhamento do curso.				X
	4- A titulação dos docentes do curso obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>			X	
	5- A titulação dos docentes do curso obtida em programas de pós-graduação <i>lato sensu</i>				X
	6- A contratação de docentes do curso com reconhecida capacidade técnico-profissional				X
	7- A experiência dos professores do curso em magistério superior			X	
	8- A experiência dos professores de curso em cursos de educação a distância			X	
	9- O cumprimento da carga horária dos professores de curso			X	
Corpo docente	10- A relação entre o número de docentes e o número de alunos, considerando que a proporção ideal é a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 130 alunos		X		
Tutoria	1- Os critérios para seleção dos tutores			X	
	2- O preenchimento das vagas ofertadas				X
	3- A titulação dos tutores correspondente à área do conhecimento de atuação no curso.			X	
	4- A experiência dos tutores em cursos no magistério superior		X		
	5- A experiência dos tutores na área do curso			X	
	6- A experiência dos tutores em cursos na modalidade de EAD				X
	7- A relação entre o número de tutores e o número de alunos, considerando que a proporção ideal é a média entre o número de tutores do curso (equivalentes 20h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 tutor para 25 alunos			X	
Alunos	1- Os critérios para seleção dos alunos			X	
	2- O preenchimento das vagas ofertadas			X	
	3- A ausência ou média de desistência em relação ao percentual de vagas ofertadas			X	
	4- A ausência ou média de evasão em relação ao percentual de vaga ocupadas			X	
	5- A ausência ou média de reprovação em relação ao percentual de vagas ocupadas			X	
Coordenação do Curso	1- A experiência do coordenador de curso em magistério superior			X	
	2- A experiência do coordenador de curso em experiência profissional e de gestão acadêmica			X	
	3- A experiência do coordenador de curso em cursos de educação a distância			X	
	4- A atuação do coordenador do curso referente à gestão do curso			X	

**Quadro 12 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 2**

(conclusão)

<b>DIMENSÃO 2 - AGENTES</b>					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Coordenação do Curso	5- A atuação do coordenador do curso referente à relação com os docentes				X
	6- A atuação do coordenador do curso referente à relação com os discentes				X
	7- O cumprimento da carga horária da coordenação de curso pelo coordenador de curso				X
Coordenação de Tutoria	1- A experiência do coordenador de tutoria em magistério superior			X	
	2- A experiência do coordenador de tutoria em experiência profissional e de gestão acadêmica			X	
	3- A experiência do coordenador de tutoria em cursos de educação a distância			X	
	4- A atuação do coordenador de tutoria referente ao gerenciamento dos tutores			X	
	5- A atuação do coordenador de tutoria referente à relação com os docentes				X
	6- A atuação do coordenador de tutoria referente à relação com os discentes				X
	7- O cumprimento da carga horária da coordenação de tutoria pelo coordenador de tutoria				X
Coordenação do Polo	1- A atuação do coordenador do polo em relação ao gerenciamento do polo.				X
	2- A atuação do coordenador de polo referente à relação com os docentes.				X
	3- A atuação do coordenador de polo referente à relação com os discentes.				X
	4- A experiência do coordenador de polo em atividades de gestão administrativa.				X
	5- A experiência do coordenador de polo na área de educação a distância.				X
	6- O cumprimento da carga horária da coordenação de polo pelo coordenador de polo.				X
Técnico-administrativo	1- O atendimento da equipe de técnico-administrativo.				X
<b>Total</b>	Média simples				<b>2,92</b>

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

**Tabela 2 – Tabulação da Dimensão 2: demonstrativo**

<b>Dimensão 2= 43 objetos de análise</b>	<b>Conceito</b>			
Máximo de pontos é = 129	1	2	3	NSA
Frequência	0	2	23	18
Pontuação	0	4	69	--
Total de pontos = 25 objetos de análise			73	
Média simples			<b>2,92</b>	

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

Quadro 13 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 3

(continua)

DIMENSÃO 3 - COMPONENTES					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Polo	1- A disponibilidade de sala para apoio docente.		X		
	2- A sala de apoio aos professores oferece disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.	X			
Sala da coordenação do curso	1- A disponibilidade de sala para coordenação do curso.	X			
	2- A sala da coordenação do curso oferece disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de usuários, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.	X			
Sala de aula presencial	1- A disponibilidade de sala de aula presencial pela unidade proponente, quando as atividades são realizadas na sede.		X		
	2- A disponibilidade de sala de aula presencial pelo polo, quando as atividades são realizadas no polo.				X
Sala de aula presencial	3- As salas de aula presencial oferecem disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de usuários, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.		X		
Laboratório	1- O acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.			X	
	2- A quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários.		X		
	3- A acessibilidade em relação ao acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.				X
	4- A velocidade de acesso à internet.		X		
	5- A política de atualização de equipamentos e softwares.				X
	6- A adequação do espaço físico em relação ao acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.		X		
	7- Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas ofertadas.				X
	8- Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.				X
	9- Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.				X



**Quadro 13 – Avaliação do Curso Mídias na Educação: Dimensão 3**

(conclusão)

<b>DIMENSÃO 3 - COMPONENTES</b>					
Indicador	Objeto de análise	Conceito			
		1	2	3	NSA
Secretaria	1- A disponibilidade de secretaria para funcionamento do curso.			X	
	2- A secretaria do curso oferece dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.	X			
Biblioteca	1- A disponibilidade do acervo da bibliografia básica, considerando que, no mínimo, três títulos por unidade curricular estão disponíveis, na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.				X
	2- A disponibilidade no acervo virtual de pelo menos 1 título virtual por unidade curricular .				X
	3- A disponibilidade do acervo da bibliografia complementa, considerando pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.				X
	4- A assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos 3 anos.				X
Biblioteca	5- A disponibilidade de biblioteca na sede atendendo as exigências do curso.				X
	6- A disponibilidade de biblioteca no polo atendendo as exigências do curso.				X
	7- O acesso ao sistema de empréstimo de livros pela biblioteca da sede e do polo.				X
<b>Total</b>	Média simples				<b>1,83</b>

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

**Tabela 3 – Tabulação da Dimensão 3: demonstrativo**

<b>Dimensão 3= 22 objetos de análise</b>	<b>Conceito</b>			
Máximo de pontos é = 78	1	2	3	NSA
Frequência	4	6	2	13
Pontuação	4	12	6	--
Total de pontos = 12 objetos de análise	22			
Média simples	<b>1,83</b>			

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

## 4.2 Avaliação dos indicadores e do Conceito de Curso (CC)

Realizada a primeira e segunda etapas, da coleta de dados correspondentes à identificação e avaliação do curso, seguiu-se para a última etapa direcionada ao resumo avaliativo. Nessa etapa, pautada na avaliação somativa e baseada nos procedimentos de cálculo do CC, explicitam-se as menções de avaliação de cada uma das dimensões e o conceito da avaliação final do curso, conforme a Tabela 4.

**Tabela 4 – Avaliação final do Curso Mídias na Educação**

<b>Etapa</b>	<b>Dimensão 1</b>	<b>Dimensão 2</b>	<b>Dimensão 3</b>
Conceito por dimensão	2,44	2,92	1,83
Média ponderada	x 50 = 122	x 30 = 87,6	x 20 = 36,6
Conceito final	2,46		

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

Após mensuração do conceito final da avaliação do Curso Mídias em Educação, realizou-se a correspondência com um dos indicadores de qualidade, estabelecidos no Quadro 5 – Conceito do Curso (CC). Nesse caso, como o conceito final do curso foi 2,46, significa que a oferta do curso desenvolveu-se de maneira SUFICIENTE. O indicador de qualidade SUFICIENTE representa que o curso atingiu parcialmente as categorias de eficiência e eficácia, o que significa que ele se desenvolveu com algumas lacunas, mas parcialmente conseguiu cumprir com o respectivo projeto.

Para fundamentar a avaliação somativa, apresenta-se a avaliação qualitativa dos indicadores e respectivos objetos de análise nos Quadros 14, 15 e 16. Apesar de esta ser uma etapa facultativa expressa na sessão “Avaliação do instrumento”, entende-se que no cenário desta pesquisa esses dados e informações dão consistência ao processo de aplicação do instrumento e avaliação do curso lavrados por meio da pesquisa documental.

Quadro 14 – Avaliação qualitativa: Dimensão 1

(continua...)

Indicador	Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa
PPC	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- O PPC apresenta de forma explícita a importância do curso contextualizando a oferta em relação ao contexto sociopolítico econômico, dedicado ao uso das mídias no processo de ensino e aprendizagem de forma integradora, articulada e autoral, com o objetivo de atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas, propiciando aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de quatro mídias básicas: material impresso, TV e vídeo, rádio e informática</li> <li>2- O modelo adotado foi o semipresencial, com aulas presenciais no momento inicial e final de cada módulo ministradas pelo professor do módulo e interação por meio do AVA nos momentos a distância ao longo de todo curso com o acompanhamento de tutores e professores</li> <li>3- O desenho da matriz curricular apresentou-se de maneira harmônica aos objetivos traçados no PPC</li> <li>4- Direciona o cursista a atividades de pesquisa e autoral no uso das mídias partindo do conhecimento científico</li> <li>5- Direciona o cursista ao uso integrado das mídias no contexto escolar, voltado tanto para o processo de ensino e aprendizagem como para as atividades de gestão</li> <li>6- Como o curso tem como pré-requisito a quantidade total de vagas ofertadas, foi o suficiente para abranger todo o público-alvo</li> <li>7- Para os momentos presenciais, a capacidade logística/estrutural da IES demonstrou limitação no acomodamento integral dos cursistas, precisando em várias atividades, dividir o grupo em espaços diferentes e/ou replicar a atividade presencial várias vezes para abranger todo o público</li> <li>8- O orçamento do curso proveniente da FNDE foi suficiente para o desenvolvimento das atividades, no qual estava previsto o pagamento aos coordenadores, professores, tutores e orientadores</li> </ol> <p>A articulação do curso para o desenvolvimento das atividades do curso deu-se diretamente por meio do Centro de Educação, não sendo identificada a participação efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10- O desenho da matriz curricular contempla os conteúdos necessários para a formação do egresso pretendida pelo curso</li> <li>11- A matriz curricular foi explorada no delineamento de módulos que buscou integrar teoria e prática na proposição das atividades significativas para a prática docente</li> <li>12- Identificaram-se algumas dificuldades na articulação com a SEE de Alagoas em relação à condução do curso e das necessidades dos cursistas.</li> </ol>
Indicador	Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa
Plano de Disciplina	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Os planos de disciplinas apresentados na introdução de cada um dos módulos apresentavam articulação com o PPC</li> <li>2- A distribuição da carga horária por módulo estava compatível com o desenho do plano de disciplina em harmonia com o PPC</li> <li>3- Os professores cumpriam o plano de disciplina, todavia alguns não cumpriam de forma integral, o que pode ser observado por meio das atividades propostas e metodologias de acompanhamento e avaliação desenvolvidas</li> <li>4- Algumas atividades foram modificadas ou suprimidas em virtude de ajustes no cronograma</li> <li>5- Todos os módulos apresentavam logo no início o plano de disciplina.</li> </ol>

Quadro 14 – Avaliação qualitativa: Dimensão 1

(continuação)

Indicador	Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa
Plano de Disciplina	6- Os planos de disciplinas apresentados na introdução de cada um dos módulos apresentavam articulação com o PPC 7- A distribuição da carga horária por módulo estava compatível com o desenho do plano de disciplina em harmonia com o PPC 8- Os professores cumpriam o plano de disciplina, todavia alguns não cumpriam de forma integral, o que pode ser observado por meio das atividades propostas e metodologias de acompanhamento e avaliação desenvolvidas 9- Algumas atividades foram modificadas ou suprimidas em virtude de ajustes no cronograma 10- Todos os módulos apresentavam logo no início o plano de disciplina.
Plano de tutoria	1- Os planos de tutoria eram preestruturados pelos professores e discutidos com os tutores para implementação 2- Os planos de tutoria contemplavam integralmente as atividades a serem desenvolvidas em harmonia com o plano de disciplina 3- Toda a atividade de tutoria era regida pelo plano de tutoria que era desenvolvido integralmente pelos tutores.
Guia do estudante	1- Prevista no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise 2- Prevista no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise.
Cronograma do Curso	1- Tempo de integralização do curso em quinze meses foi compatível com o cronograma do curso 2- Alguns ajustes no cronograma foram necessários em razão do atraso de execução de alguns módulos e realização de atividades por parte dos cursistas 3- Não estava clara a distribuição da carga horária presencial referente à execução de cada módulo e atividades do curso 4- Não estava clara a distribuição da carga horária a distância referente à execução de cada módulo e atividades do curso 5- Tempo compatível para produção do TCC, quatro meses estipulado pelo cronograma, sem incluir a carga horária de 360 horas para integralização do curso.
TCC	1- Para cada aluno foi indicado um orientador que pela interação no AVA realizou a orientação do trabalho 2- A orientação dos TCC foi definida por meio dos projetos de pesquisa, os quais foram encaminhados para distribuição entre os orientadores de acordo com as temáticas 3- Não está explicitado se ocorreu apresentação oral dos TCC 4- Os parâmetros para o PPC não estavam expressos no projeto do curso, foram delineados ao longo do módulo “Desenvolvimento do Projeto” 5- A definição de trabalho monográfico foi alterada para produção de artigo.
Planejamento da avaliação	1- Os momentos presenciais de avaliação eram previamente agendados integrando o cronograma do curso, realizando sem dificuldades considerando que os momentos presenciais eram obrigatórios 2- Previsto no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise 3- Previsto no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise 4- Previsto no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise.
Material didático	1- Todo material didático estava previamente disponibilizado no AVA 2- O material didático foi entregue através de mídia impressa e de CD 3- O material didático do curso foi produzido por diferentes IES e complementado com material de apoio dos respectivos professores que ministraram os módulos, ambos orientados pelos parâmetros de produção de material didático para a EAD

**Quadro 14 – Avaliação qualitativa: Dimensão 1**

(continuação)

<b>Indicador</b>	<b>Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa</b>
Avaliação do curso	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Prevista no PPC, mas não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>2- Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>3- Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>4- Realizada pelos tutores e coordenação; a cada módulo, eram sondadas as dificuldades e discutidas as possíveis soluções a serem implementadas</li> <li>5- Consta relatório final de avaliação do curso, mas não representa uma autoavaliação construída com o corpo acadêmico envolvido</li> <li>6- Na data do curso ainda não era solicitado o cadastramento do curso no e-Mec.</li> </ol>
Interação/ Comunicação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Os mecanismos de maior uso para interação e comunicação foram o fórum e o e-mail; esporadicamente outras ferramentas foram utilizadas como o chat e Wiki</li> <li>2- Os mecanismos de maior uso para interação e comunicação foram o fórum e o e-mail, esporadicamente outras ferramentas foram utilizadas como o Chat e Wiki</li> <li>3- Os mecanismos de maior uso para interação e comunicação foram o fórum e o e-mail</li> <li>4- Disponibiliza a ferramenta Chat</li> <li>5- A ferramenta do Chat apresenta apenas recursos para conversação escrita</li> <li>6- Janela padrão para todos os usuários</li> <li>7- Disponibiliza as ferramentas fórum e mensagem</li> <li>8- A ferramenta do fórum apresenta estrutura confusa na organização das mensagens. A ferramenta mensagem é limitada em relação à capacidade de armazenamento de mensagens e envio de anexos</li> <li>9- Janela padrão para todos os usuários nas diferentes ferramentas.</li> </ol>
<b>Indicador</b>	<b>Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa</b>
Ambiente Virtual de Aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Relataram-se algumas dificuldades em relação ao cadastro dos cursistas no AVA</li> <li>2- Relataram-se algumas dificuldades em relação ao cadastro dos cursistas no AVA.</li> <li>3- O AVA apresentava-se lento para acesso e ficou fora do ar por alguns períodos</li> <li>4- Linguagem informal e problemas com a norma ortográfica</li> <li>5- Linguagem informal e problemas com a norma ortográfica</li> <li>6- Linguagem informal e problemas com a norma ortográfica</li> <li>7- Comunicação e interação mais assídua entre tutores e alunos e pouco frequente entre aluno-aluno e aluno-professores.</li> <li>8- A maioria das atividades foca-se em atividades individuais.</li> <li>9- Demora nas respostas tanto de alunos quanto de tutores em determinadas situações.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Quadro 15 – Avaliação qualitativa: Dimensão 2

Indicador	Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa
Corpo Docente	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Todos os docentes foram envolvidos no processo de orientação do TCC, mas não há dados específicos sobre a atuação dos docentes ao longo do curso</li> <li>2- Formação do corpo docente compatível com a área do conhecimento</li> <li>3- Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>4- Cem por cento dos professores apresentaram formação em nível de <i>stricto sensu</i>.</li> <li>5- Não se aplica</li> <li>6- Não se aplica</li> <li>7- Todos apresentaram experiência em magistério superior</li> <li>8- Todos apresentaram experiência em curso de EAD.</li> <li>9- Cumprimento integral da carga horária do módulo</li> <li>10- A relação era de 1/168.</li> </ol>
Tutoria	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Os tutores eram do quadro da unidade proponente do curso e da unidade parceira, no caso a Secretaria de Estado da Educação (SEE) de Alagoas</li> <li>2- Não ocorreu seleção pública</li> <li>3- Todos os tutores apresentavam formação mínima em pós-graduação</li> <li>4- Todos apresentaram experiência em docente, mas não no magistério superior</li> <li>5- Todos apresentaram experiência na área de formação de professor</li> <li>6- Não constam informações sobre o objeto de análise</li> <li>7- A proporção definida no PPC era 1/30, a relação existente foi 6/168.</li> </ol>
Alunos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- A seleção baseou-se em pré-requisito</li> <li>2- Preenchimento integral das vagas com sobra por falta de candidatos</li> <li>3- Não ocorreu desistência</li> <li>4- Percentual de 1% de evadidos</li> <li>5- Percentual de 2,5% reprovados.</li> </ol>
Coordenação do Curso	<p>Apresentou formação compatível  Apresentou formação compatível  Apresentou formação compatível  Conduziu o curso de acordo com as atribuições definidas no PPC  Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise.</p>
Coordenação de tutoria	<p>Apresentou formação compatível  Apresentou formação compatível  Apresentou formação compatível  Conduziu as atividades de acordo com as atribuições definidas no PPC  Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise.</p>
Coordenação do polo	<p>Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise  Não constam informações sobre o objeto de análise.</p>
Técnico-administrativo	<p>Não constam informações sobre o objeto de análise.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

**Quadro 16 – Avaliação qualitativa: Dimensão 3**

<b>Indicador</b>	<b>Ordem do objeto de análise / Comentário e/ou justificativa</b>
Polo	1- Era utilizada a sala do mestrado ou o laboratório de informática 2- As salas utilizadas acomodavam parcialmente os professores.
Sala da Coordenação	1- Era utilizada a sala do mestrado ou o laboratório de informática 2- As salas utilizadas acomodavam parcialmente os professores.
Sala de aula presencial	1- Para atividades com todo o grupo foi necessário utilizar salas de outras unidades 2- A oferta só ocorreu em no polo Maceió que se localizava no Campus da IES 3- As salas utilizadas acomodavam parcialmente os cursistas.
Laboratório	1- Disponibilidade do laboratório de informática do polo 2- A quantidade não era suficiente para todos os cursistas, funcionando o acesso em forma de rodízio 3- Não constam informações sobre o objeto de análise 4- Velocidade defasada para algumas atividades 5- Não constam informações sobre o objeto de análise 6- Disponibilidade de laboratório de informática aos cursistas 7- Não constam informações sobre o objeto de análise 8- Não constam informações sobre o objeto de análise 9- Não constam informações sobre o objeto de análise.
Secretaria	1- Secretaria na unidade proponente 2- Local com restrições ou ausência de todos os itens avaliados.
Biblioteca	1- Não constam informações sobre o objeto de análise 2- Não constam informações sobre o objeto de análise 3- Não constam informações sobre o objeto de análise 4- Não constam informações sobre o objeto de análise 5- Não constam informações sobre o objeto de análise 6- Não constam informações sobre o objeto de análise 7- Não constam informações sobre o objeto de análise.

Fonte: Elaborado pela autora, (2015).

Na perspectiva macro, o resultado dessa avaliação sinaliza que a qualidade acadêmica do Curso Mídias na Educação 2009 classificada como SUFICIENTE é um indicador favorável à replicação do curso, quando, na perspectiva micro, informa que em vários indicadores de avaliação o curso conseguiu desenvolver-se plenamente dentro dos objetivos previstos, bem como sinaliza dentro dos indicadores aqueles objetos de análise que, por atingirem os objetivos parcialmente, precisarão de maior atenção para superação das dificuldades e/ou lacunas que transpõem sua efetivação.

O indicador de qualidade SUFICIENTE, na avaliação do Curso Mídias na Educação 2009, representa ainda que o curso, no que se refere à qualidade da oferta curso, e se tomado o conceito da avaliação somativa que pontuou 2,57, em uma escala de 0 a 3, aproximou-se bastante dos níveis de eficiente e eficácia pertinentes à proposição do curso. Esse resultado aponta como o curso desenvolveu suas ações e quais delas apresentam deficiências.

A avaliação final do curso na perspectiva quali-quantitativa é uma combinação da leitura do indicador de qualidade e o respectivo conceito da avaliação somativa. Essa visão possibilita um olhar macro e micro do processo de avaliação. Macro na classificação do curso em um

*ranking* de qualidade, que pode ser elaborado com base na avaliação de outros cursos da mesma categoria na IES, e micro quando sinaliza as deficiências dos processos desenvolvidos.

O uso dos resultados da avaliação dos cursos no desenho de uma escala de *ranking* pode ajudar no planejamento e na gestão educacional à medida que poderá embasar as condições reais e ideais de oferta dos cursos. Não se trata de uma camisa de força que alimenta a competitividade, mas do estabelecimento de padrões mínimos de qualidade acadêmica que possam garantir a oferta de cursos consistentemente.

São esses resultados que podem subsidiar a avaliação institucional na constituição de dados e informações sobre o cenário da oferta de curso de especialização na IES, na projeção da manutenção destes, no respaldo sobre a qualidade acadêmica dos cursos ofertados em direção aos objetivos institucionais, no comprometimento da IES e unidades proponentes com o compromisso social, portanto, na oferta de uma educação de qualidade.



## CONCLUSÃO

O percurso desta investigação apresenta uma trajetória à primeira vista simples, basicamente discute a necessidade de criação de um instrumento próprio de avaliação para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos *lato sensu* na área de formação de professor ofertados por meio da modalidade de EAD pela UFAL, de modo a classificar a qualidade acadêmica desses cursos para que os resultados sejam utilizados como subsídio para a avaliação institucional.

A simplicidade desse percurso está na clareza dessa necessidade, como situado ao longo da pesquisa, a ausência de uma proposta de avaliação dos cursos *lato sensu*, seja no cenário nacional, seja no cenário local, deixa evidente a relevância de se estruturar uma proposta de avaliação, iniciada nesta pesquisa com a proposta de um instrumento de avaliação para os cursos na área de formação de professor, ofertados na modalidade de EAD.

Entretanto, é ao longo do percurso que a complexidade deste objeto de pesquisa se desvela, quando se constata que a oferta dos cursos destinados à formação de professores transita no arcabouço das políticas educacionais, e que estas pouco preveem ou não preveem ações que disciplinem parâmetros de qualidade e estratégias de avaliação.

Nesse percurso, que aparentemente parecia linear, foram apresentando-se curvas, aclives e declives em um terreno marcado por fissuras, trincas e rachaduras. Nesse trajeto retratado nos capítulos 1 e 2, essas irregularidades do terreno podem ser expressas na análise de como a oferta de cursos na modalidade a distância requer uma dinâmica específica, de como a oferta de cursos de especialização se encontra banalizada pelos órgãos de controle e como a avaliação institucional dos cursos nessa modalidade e nível de ensino pode contribuir para a lapidação das políticas educacionais.

Esses desvios também foram demarcados ao longo dos capítulos 3 e 4, que, na constituição de uma proposta de avaliação pautada na elaboração do instrumento de avaliação, apresentam as especificidades para a condução desse processo que busca considerar o cenário atual em direção do cenário ideal para a oferta de curso de especialização destinado à formação de professores na modalidade de EAD e na modalização de indicadores que não meramente estejam a serviço de uma avaliação classificatória, mas que, ao delinear a qualidade acadêmica dos cursos, esta possa ecoar na avaliação institucional os avanços e as lacunas das ações situadas nesse nível de ensino em direção de aprimorar a efetividade da qualidade de educação dispensada e por que não em direção de resultados na escala de excelência.

A avaliação institucional tomada como eixo desta pesquisa é a vertente selecionada para discutir o contexto de implantação e execução das políticas educacionais, neste caso, a política de pós-graduação *lato sensu*, que, na busca por transpor as lacunas regências, encontra autonomia para estruturação de um processo de avaliação consistente e significativo, iniciado nesta pesquisa com a proposta de um instrumento próprio de avaliação remetente à qualidade acadêmica de curso de formação de professor ofertados na modalidade de EAD, possibilitando não só a sistematização de resultados, mas ascendendo uma avaliação institucional mais completa.

Essa ascensão dos resultados na avaliação institucional não só possibilita maior transparência da oferta de cursos *lato sensu* na categoria mencionada, como deixa em evidência os resultados para discussão e realinhamento quando necessário das ações, a serviço exatamente do papel de retroalimentação que cabe à avaliação institucional.

A escolha do lócus da pesquisa atendeu deliberadamente às projeções da pesquisa, considerando a existência de um cenário organizacional de pós-graduação *lato sensu*, possibilitando inferências em relação às deficiências e lacunas que envolvem o objeto da pesquisa, bem como as constatações em relação às ações já materializadas.

A resposta à problemática “Que procedimento pode ser desenvolvido para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação continuada de professores ofertados por meio da modalidade a distância da UFAL, de modo que os resultados venham subsidiar a avaliação institucional?”, perseguida por meio da análise do contexto das políticas educacionais de pós-graduação *lato sensu*, com viés na formação continuada de professores pela EAD e pelos cenários da avaliação institucional, transitando da perspectiva macronacional para a microinstitucional da UFAL, foi tomando corpo com a constatação dos pressupostos respaldando a constituição de uma proposta de avaliação, centrada na elaboração de um instrumento próprio de avaliação, direcionando à verificação da tese apresentada.

A defesa de que um dos procedimentos que podem ser desenvolvidos para avaliar a qualidade acadêmica dos cursos de especialização destinados à formação de professores ofertados pela modalidade a distância da UFAL e subsidiar a avaliação institucional que é a criação de um instrumento próprio de avaliação, foi ao longo da pesquisa cunhada e certificada com a exploração do objetivo e com o desdobramento dos objetivos específicos.

Ao visitar o panorama da constituição da pós-graduação *lato sensu* ao longo do seu processo de regulamentação, é possível inferir que o lugar da especialização é diretamente proporcional à necessidade de formação técnica profissional que o mundo moderno requer. Nesse sentido, este trabalho contribui com as discussões da inserção das necessidades da

especialização no rol das políticas de pós-graduação, o que engloba as políticas de avaliação do ensino superior.

A oferta dos cursos de especialização em decorrência da não sincronia entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico aponta a necessidade de manutenção destes, quando vêm, com uma formação mais célere, atendendo diretamente aos setores produtivos ou de serviço, como é o caso da formação continuada de professores. Pensar a manutenção desses cursos que estão a dispor da autonomia das IES por apresentarem maior flexibilidade requer um compromisso político e social que engendre em políticas educacionais de pós-graduação mais definidas.

Pode-se também concluir que outro motivo para a falta de regulação mais criteriosa para os cursos de pós-graduação *lato sensu* decorre da forte participação do mercado, representado pelas instituições privadas, na oferta de cursos nesse nível. Assim sendo, a iniciativa de pôr na pauta da agenda política do país as discussões sobre esse cenário será logicamente por meio do posicionamento das Ipes e é nesse sentido que a avaliação institucional pode corroborar pela defesa do estabelecimento de políticas educacionais voltadas para o *lato sensu* que estabeleça claramente requisitos de implementação, controle, acompanhamento e avaliação.

Ao explorar o cenário atual da oferta dos cursos de especialização destinados à formação de professores por meio da modalidade de EAD, é possível constatar que o viés das ações apresenta uma organicidade em relação à oferta de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, mas no que se refere às ações voltadas para pós-graduação *lato sensu* estas se constituem por ações mais pontuais que ainda não têm uma visibilidade e carga valorativa no contexto das políticas educacionais, como citado o curso Mídias na Educação de abrangência nacional.

A UAB e o Parfor, por exemplo, são políticas educacionais com fins na formação inicial e continuada docente, todavia, enquanto a formação inicial no nível da graduação já apresenta todo um panorama para sua oferta, desenvolvimento, avaliação e manutenção, no cenário da formação continuada em nível de especialização, o que inclui o Mídias na Educação, apenas a estruturação de parâmetros para oferta estão estabelecidos como se verificou no levantamento dos critérios para oferta de curso nesse nível de ensino.

Como situado nos primeiros capítulos, não se trata de uma lacuna nos cursos de formação de professores, essa é uma brecha suplantada a todos os cursos no nível de especialização. O que se buscou evidenciar com esse panorama das ações na área de formação de professores é que iniciativas para formação continuada estão sendo projetadas; o que falta ainda é a força de institucionalização para a manutenção dos cursos prezando a qualidade das

ofertas, força essa que pode nascer com a consolidação de políticas educacionais que exijam paralelamente discussões no eixo das políticas de pós-graduação englobando o *lato sensu*.

Os padrões de produtividade e competitividade impostos pelos avanços tecnológicos, os quais remodelam constantemente na contemporaneidade, exigirão cada vez mais um alinhamento da formação técnico-profissional de demandas para atender a esse mercado em constante desenvolvimento.

Nessa direção, a formação em nível de especialização possivelmente continuará sendo o caminho mais estratégico para obter esses resultados, bem como a oferta de cursos por meio da modalidade de EAD continuará sendo uma modalidade viável considerando sua potencialidade na transposição de tempo e espaço na configuração de um espaço de aprendizagem diferenciado do modelo presencial.

É em relação à perpetuação destas duas esferas, oferta de especialização por meio da EAD, que se reforça a necessidade de controle da qualidade acadêmica dos cursos, visto que a falta de controle que hoje está posta para o MEC tem deixado as IES cada vez mais soltas na definição dos próprios parâmetros, ou não, simplesmente tem-se tornado um mercado lucrativo para as instituições privadas com a oferta massificada, ou uma célula de captação de recursos para as instituições públicas.

A oferta de cursos de especialização destinados ao magistério superior certamente é uma discussão que aponta esse espaço como obsoleto, visto o lugar do *stricto sensu*, todavia muito tem a contribuir com a formação continuada de professores seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior na vertente de aproximar o mundo do trabalho ao mundo escolar e/ou acadêmico, perfazendo a necessidade de articulação entre as esferas do ensino, pesquisa, extensão e gestão, e fazendo uma ponte entre a graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Políticas educacionais centradas na formação de professores é uma ação substancialmente necessária no cenário de desenvolvimento do país. A primazia por essa formação básica e continuada deve ser agregada à valorização profissional e ao incentivo na educação, sobretudo, na educação pública e de qualidade. Caracterizada pela perenidade, espera-se que os programas e ações de governo sejam revestidos pelo vigor de uma política educacional, avançando da fase de implementação para as medidas de controle e acompanhamento que se encerram na concepção de uma política pública.

A oferta de cursos na modalidade de EAD atendendo aos critérios e aspectos legais, técnicos, didático-pedagógicos e estruturais, específicos dessa modalidade, insere-se nesse conjunto de medidas que subsidiam a consistência das políticas educacionais e vão de encontro à qualidade administrativa e qualidade acadêmica dos cursos. A definição desses critérios e

aspectos auxiliou na construção dos indicadores e dos respectivos objetos de análise, situando os elementos necessários a serem explorados e a perspectivas que definem sua ênfase na qualidade acadêmica do curso.

Está clara a intencionalidade desta pesquisa que foca na avaliação institucional, transitando entre a qualidade institucional e a qualidade acadêmica, sendo a última o extrato em discussão. Apesar da avaliação da aprendizagem ser tão importante quanto a avaliação institucional, a escolha por não abordá-la decorreu da necessidade de recortar o objeto da investigação, voltado nesta investigação para as ações de planejamento e gestão educacional.

Outro conjunto de medidas que subsidiam a consistência das políticas educacionais é a revisão do aporte legal que regulamenta a avaliação institucional, o que justifica o apoio nesta revisão para embasar a construção do processo de avaliação dos cursos *lato sensu* da UFAL com ênfase no instrumento próprio de avaliação.

A análise e a discussão desse aporte legal desnudam os pressupostos iniciais da pesquisa, que já afirmavam que os cursos de especialização na modalidade de EAD da UFAL são avaliados parcialmente apenas do ponto de vista burocrático, considerando a inexistência de uma política de avaliação institucional e de instrumentos de avaliação adequados a esse nível de ensino.

Conhecer a política de avaliação do ensino superior e transitar nas ações já desenvolvidas no que concerne à avaliação da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* deixa mevidente o papel da avaliação institucional neste processo e dos órgãos de controle no acompanhamento das ações de planejamento e gestão dos cursos, o quanto é necessária a consolidação de políticas educacionais contínuas nas ações de controle, acompanhamento e avaliação no nível do *lato sensu* para resguardar a qualidade e manutenção deste.

As atuais políticas de avaliação englobam uma série de questões relacionadas com o cenário histórico, político e econômico do país, e é por isso que trazer para a discussão a preocupação com a condução dessas políticas, ou ausência destas, pode contribuir no avanço de uma perspectiva de avaliação que prese efetivamente pela oferta de uma educação de qualidade.

A investigação demonstra que a avaliação institucional desponta em três objetivos: sistematizar os resultados, retroalimentar as políticas educacionais e publicizar as informações obtidas, utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, instituições acadêmicas e o público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das IES.

É por esse objetivo – a defesa da construção de um processo de avaliação institucional mais consistente em relação à pós-graduação *lato sensu*, tomando como um dos procedimentos necessários a construção de instrumento próprio de avaliação – que esta investigação torna-se pertinente e pode contribuir, ao menos no contexto local da UFAL através da CPA e da Propep, para o desdobramento desta iniciativa em apoio à gestão institucional no embate dos cursos de especialização.

O processo metodológico que subsidia a investigação encontra na pesquisa aplicada o caminho para constatação da tese levantada; a evidência de um problema e a busca por uma solução prática alicerça a metodologia desta pesquisa de forma simples e objetiva a criação de um instrumento de avaliação pautado na pesquisa avaliativa; é o objeto da pesquisa aplicada que se propõe a resolução do problema encontrado.

Para sanar qualquer dúvida, deixa-se claro que não se trata de uma pesquisa experimental, pois nesta o pesquisador controla e manipula suas variáveis para verificar as condições de causa e efeito. Tampouco se trata de uma pesquisa *ex-post-facto*, pois não deriva de uma pesquisa de campo, por meio de observações concluídas, é, pois uma pesquisa aplicada por identificar um problema e propor uma solução, tem um problema específico e visa uma aplicação prática para resolvê-lo.

A pesquisa documental como método apresentou o desafio da coleta de dados e informações que direta ou indiretamente envolviam o objeto de pesquisa. A mineração dos corpora foi um trabalho meticuloso de extração, processado para dar sustentação a duas segmentações da pesquisa, a primeira relacionada com a elaboração do instrumento de avaliação e a segunda relacionada com o insumo para preenchimento do formulário.

A primeira segmentação de coleta de dados perseguiu dados e informações relevantes para a elaboração do instrumento de avaliação; delineou os enfoques sociológicos, epistemológicos e metodológicos pertinentes à construção dos indicadores e categorização dos objetos de análise correspondentes.

A segunda segmentação da coleta de dados também conseguiu cumprir seu objetivo, destacando os dados que convergiam para a avaliação dos indicadores e respectivos objetos de análise de cada uma das dimensões avaliadas.

A construção dos indicadores orientou-se pelos parâmetros de confiabilidade e validade que um indicador deve apresentar, buscando imprimir elementos que sinalizam a precisão da informação e do instrumento, o que se pôde verificar na aplicação do instrumento no Curso Mídias na Educação.

O desenho do instrumento de avaliação buscou seguir uma lógica na consecução dos dados e informações, atribuindo indicadores de maior correspondência a cada dimensão. Bem como buscou traçar parâmetros para uma avaliação somativa e para a definição de indicadores de qualidade que pudessem aproximar-se da realidade avaliada e expressá-la da melhor forma.

Os resultados obtidos com a avaliação dos cursos poderão ser integrados à avaliação institucional, estruturando o cenário da oferta de cursos de especialização e qualidade acadêmica destes por meio de dados mais consistentes e com a participação da opinião da comunidade acadêmica envolvida diretamente nos cursos.

O processamento da avaliação institucional, embasada também pela avaliação dos cursos de especialização, resultará em uma avaliação mais transparente e integral das ações da IES, possibilitando a proposição e o desenvolvimento de efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico.

Criando-se uma cultura avaliativa em que a avaliação institucional é configurada em um processo permanente, aperfeiçoando o sistema de planejamento e gestão da IES, certamente os resultados a alcançar serão a produção de efetivas correções na direção da melhoria da qualidade do serviço educacional próprio da IES.

O desenvolvimento desta pesquisa alimentou outras inquietações como estudiosa na área de formação de professor, EAD e avaliação institucional; o desenho de uma proposta de avaliação utilizando um instrumento próprio de avaliação ao mesmo tempo em que faz referência às experiências profissionais e pessoais, impulsiona olhares mais meticolosos para o desdobramento de novas ações nessa área do conhecimento.

Conclui-se que o legado desta investigação extrapola os resultados sendo relevante também para o desenvolvimento de outras pesquisas, contribuindo para discussões direcionadas para a análise de cenário da pós-graduação *lato sensu* e as políticas educacionais; para o levantamento das ações e iniciativas das IES no contexto da avaliação institucional dos cursos

de especialização; para a análise de outros procedimentos de avaliação para os cursos de especialização; para reestruturação do instrumento próprio de avaliação; e por que não para a proposição de um novo instrumento de avaliação, dentre outros temas.



## REFERÊNCIAS

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ARAÚJO, Elda G. Avaliação e programa on-line para formação de professores; mídias na educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 6., 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: Esud, 2009.

ARAÚJO, Maria Izabel. Incorporação das tecnologias de informação e comunicação na escola pública. In: MERCADO, Luís P. **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2007. p. 29-76.

BITTENCOURT, Dênia F. **A metodologia da autoavaliação institucional na educação a distância**. Palhoça: Unisul, 2013.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 3 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 21 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jun. 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 21 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n.º 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 IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931, p. 5.800.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universitária de Brasília e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961a. Seção 1, p. 11.221.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez. 1961b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 9 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 9 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.172, de 9 janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 9 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>. Acesso em: 5 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Apresentação**: Universidade Aberta do Brasil. 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&Itemid=510](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12265:universidade-aberta-do-brasil-uab&Itemid=510)> Acesso em: 19 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conheça o e-Proinfo**. [2013]. Disponível em: <[http://eproinfo.mec.gov.br/fra\\_eProinfo.php?opcao=1](http://eproinfo.mec.gov.br/fra_eProinfo.php?opcao=1)>. Acesso em: 15 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lato sensu**: saiba mais. 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=387&Itemid=352](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=387&Itemid=352)>. Acesso em: 14 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação Parecer n.º 301, de 3 de dezembro de 2003. Consulta sobre a pertinência da oferta do Curso Normal Superior – Fase II, no denominado “Sistema Presencial Conectado”, em diversas unidades da Federação, pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 ago. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces301\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces301_03.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.087, de 10 de agosto de 2011. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2011b. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria1328\\_230911\\_RedeNacionalFormProfMagistEdBas.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria1328_230911_RedeNacionalFormProfMagistEdBas.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação de educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2007a. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-legislacao](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-legislacao)>. Acesso em: 3 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007b. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 1.369, de 7 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o credenciamento das IPES, vinculadas ao Sistema UAB para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo de 5 (cinco) anos e credencia os polos de apoio presencial para a modalidade de EAD. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/n69510568/dou-secao-3-28-04-2014-pg-42>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES, instituído na Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2004. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/32>>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF : INEP, 2004. Disponível em: <[http://www.est.edu.br/downloads/pdfs/legislacao\\_cpa\\_17655.pdf](http://www.est.edu.br/downloads/pdfs/legislacao_cpa_17655.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (CD/FNDE). Resolução n.º 44, de 29 de dezembro de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3119-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-44-de-29-de-dezembro-de-2006>>. Acesso em: 6 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 12/83, de 6 de outubro de 1983. Fixa as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no sistema federal. Revogada expressamente pela Resolução CNE/CES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out 1983. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jun. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 2 de fevereiro de 2014. Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 fev. 2014. Disponível em: <[fne.mec.gov.br/images/doc/minuta-resolu%C3%A7%C3%A3o-2011%202002%202014.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/doc/minuta-resolu%C3%A7%C3%A3o-2011%202002%202014.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 3, de 5 de outubro de 1999. Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 out. 1999. Seção 1, p. 52.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). Instrução Normativa n.º 1, de 14 de janeiro de 2013. Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EAD. 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 2013, n. 10, Seção 1, p. 27.

BRASIL. Instrução Normativa n.º 1, de 16 de maio de 2014. Estabelece prazo para o cumprimento da Resolução n.º 2, de 12 de fevereiro de 2014, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE). 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 2014, n. 93. Seção 1, p. 20. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/index/categoria/9>>. Acesso em: 28 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Resolução n.º 1, de 17 de agosto de 2011. Normatiza a criação e atuação dos Comitês Gestores Institucionais da Política Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 2011, n. 181. Seção 1, p. 15.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano nacional de formação de professores da educação básica - Parfor**. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plataforma Sucupira**. 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Sobre avaliação**. 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 15 set. 2014.

CAVALCANTI, Mônica M. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: uma abordagem conceitual**. 2010. Disponível em: <[www.socialiris.org/Imagem/boletim/arq48975df171def.pdf](http://www.socialiris.org/Imagem/boletim/arq48975df171def.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2010.

CORTELAZZO, Iolanda B. Avaliação da aprendizagem em EAD: dimensões administrativas e pedagógicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2012, Recife, PE. **Anais...** Recife: Esud, 2012.

COSTA, Paulo A. Lima. **Educação superior na Câmara dos Deputados: um estudo sobre a pós-graduação *lato sensu***. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CURY, Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n.º 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 30, p. 7-20, set.-dez. 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERREIRA, Naura S.; PACHECO, José A. As políticas de formação de pesquisadores: análise comparativa (Portugal-Brasil) em contextos de programas de pós-graduação. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 719-728, out./dez. 2009.

FERREIRA, Rosilda A.; TENÓRIO, Robinson M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, Robinson M.; LOPES, Uacai M. (Org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. Salvador: Edufba, 2010. p. 143-181.

FONSECA, Cláudia. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 16, p. 261-275, dez. 2001.

FRANCISCO, Deise J.; MACHADO, Glaucio J. Sociedade, EAD, inclusão digital e formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 38/1, maio-ago. 2005. Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores/1172Francisco.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1172Francisco.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, Katia A.; PADOVANI, Stephania. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 445-457, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65132009000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132009000300003)>. Acesso em: 12 mar. 2015.

GOMES JÚNIOR, Maria João. Contextos e práticas de avaliação em educação online. In: MIRANDA, Guilhermina L. **Ensino online e aprendizagem multimídia**. Lisboa: Relógio D'água, 2009. p. 125-153.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Avaliação dos cursos de graduação**. 2011a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior**. [2013]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sinaes**. 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 15 set. 2013.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Maria A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, Valéria A. **Tendências da avaliação no âmbito das políticas públicas: desafios e perspectivas**. 2010. In: SEMINÁRIO DE MODELOS E EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS, 3. 2010, Recife, **Anais...** Recife, 2010. Disponível em: <<http://arcus-ufpe.com/files/semear10/semear1003.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

LLAMAS GARCÍA, José L. Métodos de investigación en educación. In: \_\_\_\_\_. **Investigación cualitativa y evaluativo**. Madrid: UNED, 2003. v. 2.

MATOS, Santer A.; TAVARES, Marina L.; SOARES, Nilma. Avaliação do curso de especialização em ensino de ciências (ENCI) por alunos egressos e impactos desse curso em suas vidas profissionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9., 2012, Recife, PE. **Anais...** Recife: Esud, 2012.

MELLO, Guiomar N. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci_abstract)>. Acesso em: 15 jun. 2010.

MERCADO, Luís P. **Fundamentos e práticas na educação a distância**. Maceió: Edufal, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org). **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió, AL: Edufal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió, AL: Edufal, 2008.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NASCIMENTO, Dinalva M. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

OLIVEIRA, Eloiza S.; NOGUEIRA, Mário L. Educação a distância e formação continuada de professores: novas perspectivas. **Colabor@: a revista digital da CVA-RICESU**, v. 3, n. 10, nov. 2005.

OTANI, Nilo; FIALHO, Francisco A. **TCC: métodos e técnicas**. Florianópolis: Visual Book, 2011.

PITHON, Antonio J.; BROCHADO, Marina R. A plataforma e-proinfo como ferramenta de apoio à aprendizagem colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 16., 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2006.

POSAVAC, E. J. **Program evaluation: methods and case studies**. 8. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2011.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2014.

RAUPP, Magdala; REICHLE, Adriana. **Avaliação: ferramenta para melhores projetos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

RIBEIRO, Abigail F. **Validade profissional e acadêmica dos certificados de cursos de especialização, ministrados em nível de pós-graduação lato sensu**. 2008. Disponível em: <[www.diplomas.ufscar.br/CONSAE/esp%20lato%20sensu.doc](http://www.diplomas.ufscar.br/CONSAE/esp%20lato%20sensu.doc)>. Acesso em: 14 nov. 2013.

RODRIGUES, Rui M. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SÁ, Ricardo A. Educação a distância no contexto atual: uma proposta alternativa complexa possível de formação docente. In: HAGEMeyer, Regina C. (Org.). **Formação docente e contemporaneidade**: referências e interfaces da pesquisa na relação universidade-escola. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 133-161.

SANTOS, Edméa O. Articulação de saberes na EAD online. In: SILVA, Marco (Org). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 217-230.

SANTOS, Fabiano C. **UAB como política pública de democratização do ensino superior via EAD**. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0184.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

SCHILLER, Jéssica; LAPA, Andrea B.; CERNY, Roseli Z. Ensinar com as tecnologias de informação e comunicação: retratos da docência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1 abr. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/5641/3985>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAUGHNESSY, John J; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. Desenhos quase-experimentais e avaliação de programas. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2012. p. 316-345.

SILVA, Cláudio N.; CARNIELLI, Beatrice L. Educação superior a distância no contexto da política de formação de professores. **Revista da UFG**, v. 7, n. 2, dez 2005. Disponível em: [www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br). Acesso em: 13 jul. 2010.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2005.

SILVA, Priscila A.; SANTOS, Renata M. Ambiente colaborativo de aprendizagem: E-proinfo. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE, 2. 2009, Aracaju. **Anais...** Aeacaju, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Estatuto e regimento geral da UFAL**. 2006a. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento>>. Acesso em: 15 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2006-2008**. 2006b. Disponível em <[http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/PDI\\_2006-2008.doc/view](http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/PDI_2006-2008.doc/view)>. Acesso em: 5 maio 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Programa de Formação Mídias na Educação**. 2009. Material impresso.

\_\_\_\_\_. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório final**: ciclo avaliativo 2013. 2013a. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/autoavaliacao/autoavaliacao-institucional-2013/view>>. Acesso em: 5 maio 2014.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Coordenadoria dos Órgãos Colegiados Superiores. **Resolução n.º 20 /2004** – CEPE, de 21 de junho de 2004. Disciplina a oferta de cursos de pós-graduação “lato sensu” (especialização/aperfeiçoamento) no âmbito da UFAL. 2004. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/consuni/resolucoes/diversas/graduacao/resolucao-no-20-2004-2013-cepe/view>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Executiva dos Conselhos Superiores. **Resolução n.º 53/2012-Consuni/UFAL**, de 5 de novembro de 2012. Aprova a reformulação do regimento interno da Comissão Própria de Avaliação Institucional – CPA/UFAL. 2012. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/consuni/resolucoes/2012/resolucao-no-53-2012-de-05-11-2012/view>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 52/2013-Consuni/UFAL**, de 5 de agosto de 2013. Altera dispositivos da Resolução n.º 53/2012-CONSUNI/UFAL, que aprovou a reformulação do regimento interno da Comissão Própria de Avaliação Institucional – CPA/UFAL. 2013b. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/consuni/resolucoes/2013/resolucao-no-52-2013-de-05-08-2013/view>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

# GLOSSÁRIO



1.	Acervo virtual	Acervo virtual é o conteúdo de uma coleção privada ou pública, podendo ser de caráter bibliográfico, artístico, fotográfico, científico, histórico, documental ou misto e com acesso universal via internet.
2.	Acessibilidade	Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8.º, Decreto n.º 5.296/04, Lei 10.098/00). Acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais e a promoção de tecnologia assistiva para esses alunos.
3.	Análise sistêmica e global	Análise que considera a interligação de determinados aspectos dentro de um contexto.
4.	Avaliação	Avaliação é o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (parágrafo 3.º, artigo 1.º do Decreto 5.773/2006).
5.	Bibliografia básica	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora, ano e outros de caráter básico.

# GLOSSÁRIO



6.	Bibliografia complementar	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora, ano e outros de caráter complementar.
7.	Disciplina	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
8.	Docente	Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regularmente contratado pela instituição e que, no momento da avaliação <i>in loco</i> , esteja vinculado a uma ou mais disciplinas do curso.
9.	Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	Espaço para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelo coordenador.
10.	Estrutura curricular	Estrutura curricular é composta por vários elementos necessários para constituir a matriz e a proposta curricular do curso de graduação seguindo o Projeto Pedagógico do Curso, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais.

# GLOSSÁRIO



11.	Gabinete de trabalho	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnico-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
12.	Gestão acadêmica	Organização no âmbito acadêmico da IES que realiza funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
13.	Instituição de Educação Superior (IES)	São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), pós-graduação e extensão.
14.	Integralização	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.
15.	Material didático institucional	É o componente essencial da qualidade da comunicação entre a instituição e o aluno, tais como guias, tutoriais e manuais do aluno. Permite executar a formação definida no Projeto Pedagógico do Curso, considerando conteúdos específicos, objetivos, técnicas e métodos.



# GLOSSÁRIO



16.	Metodologia	Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada e rigorosa da ação desenvolvida no método de um processo de ensino ou de um trabalho de pesquisa.
17.	NSA - Não se aplica	Não se aplica ao curso ou indicador específico. Deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
18.	Orientação de TCC	Acompanhamento dedicado aos estudantes para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pelos docentes do curso.
19.	Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas com base no perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.
20.	TICs - Tecnologia de Informação e Comunicação	São recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros.



# GLOSSÁRIO



21.	Título de Doutor	Segundo nível da pós-graduação stricto sensu. Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Serão considerados os títulos de doutorado, os obtidos em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, avaliados e reconhecidos pelo MEC, ou os títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
22.	Título de Especialista (pós-graduação lato sensu)	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES n.º 01/2007).
23.	Título de mestre	Primeiro nível da pós-graduação stricto sensu. Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de dissertação em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa/produto com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de mestre. Serão considerados os títulos de mestrado acadêmico e profissional, obtidos em Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, avaliado e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.

# GLOSSÁRIO



24.	Tutoria a distância	O tutor a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecimento de dúvidas pelos fóruns de discussão na internet, pelo telefone, participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.
25.	Tutoria presencial	O tutor presencial atende aos alunos nos polos, em horários preestabelecidos. São atribuições do Tutor presencial: auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam.
26.	Unidade curricular	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.

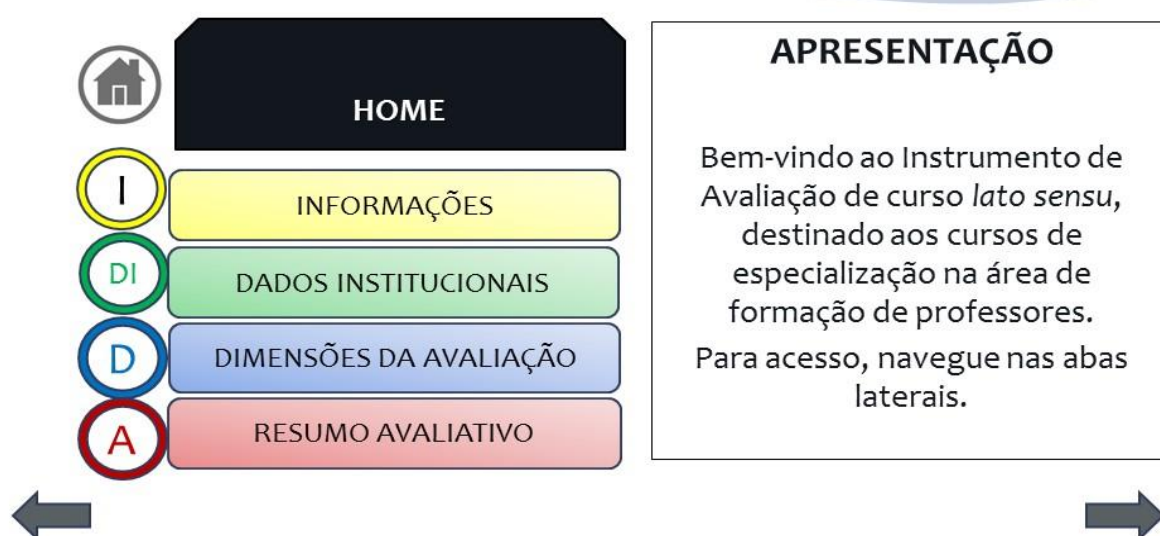


APÊNDICE A – Instrumento de avaliação de curso *lato sensu* / área: Formação de Professores

# INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSO *LATO SENSU*

ÁREA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSO *LATO SENSU*  
ÁREA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES



# INFORMAÇÕES

HOME

I1 Constituição do formulário

I2 Instrução de preenchimento

I3 Perspectiva dos indicadores

I4 Requisitos legais

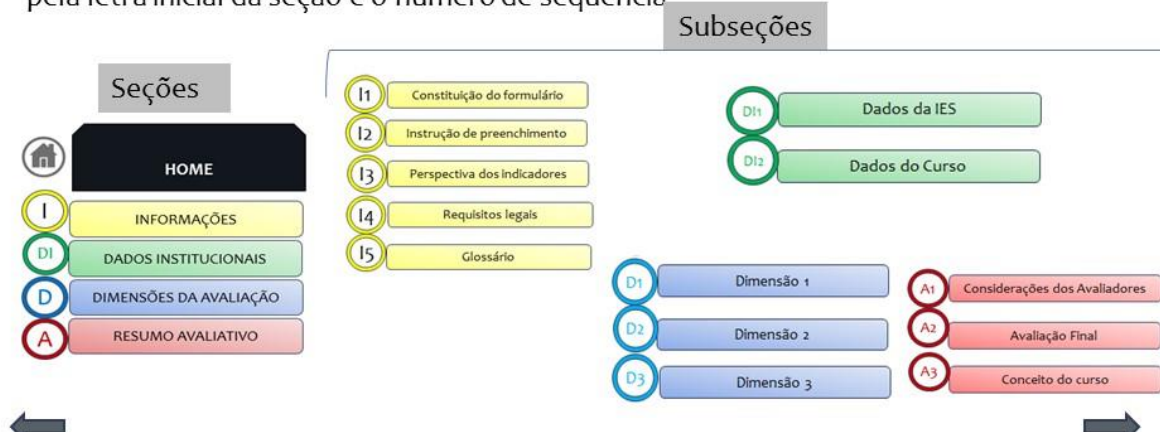
I5 Glossário

A seção Informações é constituída por 5 subseções que correspondem aos itens de ordem técnica e informativa que envolve o uso do instrumento de avaliação

# INFORMAÇÕES

## CONSTITUIÇÃO DO FORMULÁRIO

O formulário digital está organizado em quatro seções e estas em subseções. Cada seção pode ser identificada por uma cor e pela respectiva abreviação do nome, representada pela letra inicial da seção e o número de sequência





Este Instrumento subsidia a avaliação dos cursos de especialização da UFAL, gerenciados pela PROPEP, na área de formação de professores, ofertados na modalidade de educação a distância.

A avaliação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, pelo banco de dados da PROPEP.

Os avaliadores deverão considerar as orientações a seguir:

1. atribuir conceitos de 1 a 3, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões;
2. considerar os objetos de análise dos respectivos indicadores da dimensão. A atribuição dos conceitos deve ser feita da forma seguinte:



Atribuição de Conceito:

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito INSUFICIENTE
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito SUFICIENTE.
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito EXCELENTE.



Denominação dos conceitos:

Denominação	Descrição
INSUFICIENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso, mas não apresenta resultados.
SUFICIENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso, mas atingiu seu objetivo parcialmente.
EXCELENTE	Quando o objeto de análise está previsto no cenário do curso e atingiu seu objetivo integralmente.



O Conceito do Curso (CC) é calculado automaticamente pela planilha do formulário, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.

2. Este instrumento tem indicadores com recurso de NSA, ou seja, “Não Se Aplica”. Quando o indicador não se aplicar à avaliação, o avaliador deverá optar por NSA. Assim, esse indicador não será considerado no cálculo do conceito da dimensão.

3. O termo Não Se Aplica (NSA), constante nos indicadores específicos, deverá ser analisado de acordo com as especificidades do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

4. Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise.





#### PESOS POR DIMENSÃO

DIMENSÃO	PESO
Dimensão 1 - Processos	50
Dimensão 2 - Agentes	30
Dimensão 3 - Componentes	20



Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da unidade proponente para que sejam analisados pela PROPEP.



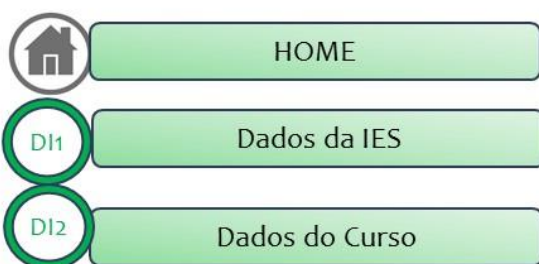
Legal	Explicitação do Dispositivo	SIM	NÃO	NSA
Titulação do corpo docente (RESOLUÇÃO n.º 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007)	Todo corpo docente tem formação em pós-graduação?			
Carga horária mínima, em horas (RESOLUÇÃO n.º 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007)	O curso atendeu à carga horária mínima em horas estabelecidas nas resoluções, proporcional à distribuição da carga horária online e presencial prevista no PPC?			
Tempo de integralização	O curso atendeu ao Tempo de Integralização previsto no PPC?			
Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Decreto n.º 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008)	A IES apresenta condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida?			
Prevalência de avaliação presencial para EAD (Decreto n.º 5.622/2005 art.4.º inciso II, § 2)	Os resultados dos exames presenciais prevalecem sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância?			
Informações acadêmicas (Portaria Normativa n.º 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC n.º 23 de 1/12/2010, publicada em 29/12/2010)	As informações acadêmicas exigidas estão disponibilizadas na forma impressa e virtual?			



[Acesse a lista em ordem alfabética dos termos de domínio do instrumento de avaliação com as respectivas definições.](#)



# DADOS INSTITUCIONAIS



A seção Dados Institucionais é constituída por 2 subseções que correspondem aos itens de identificação do curso.



# DADOS INSTITUCIONAIS

Dados da IES



Nome da IES:	
Unidade proponente:	
Ato de aprovação na UA	
Ato de aprovação na PROPEP	
Ato de autorização na Câmara Acadêmica	
Ato de autorização no CONSUNI	



# DADOS INSTITUCIONAIS





Dados do curso



Nome do curso	
Endereço de funcionamento do curso	
Número de vagas ofertadas	
Carga horária total do curso	
Tempo mínimo e máximo para integralização	
Coordenação do curso	
Vice-coordenador do curso	



# DIMENSÕES

-  HOME
-  Dimensão 1 - PROCESSOS
-  Dimensão 2 - AGENTES
-  Dimensão 3 - COMPONENTES

A seção Dimensão é constituída por 3 subseções que correspondem às Dimensões de avaliação do curso. Cada dimensão subdivide-se em indicadores. Os indicadores desdobram-se em um objeto de análise.

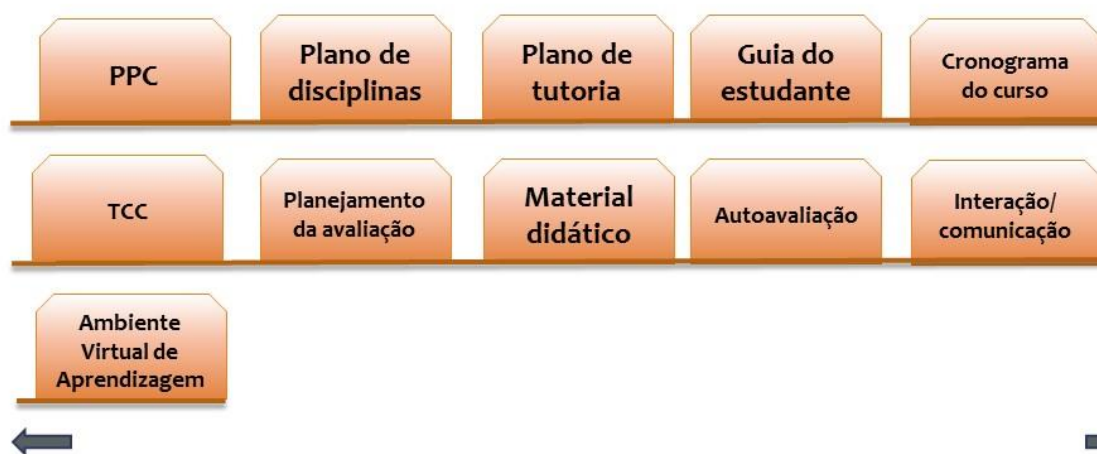


# DIMENSÃO 1 - PROCESSOS

INDICADORES



Dimensão 1 - Processos: analisa os aspectos didático-pedagógicos do curso.



1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A articulação do contexto sociopolítico e econômico no PCC em relação à área do conhecimento do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O modelo de educação a distância adotado no PCC em relação às especificidades da área do conhecimento do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Os objetivos traçados no PPC em relação à estrutura curricular.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA





4	<b>Objeto de Análise</b>	Os objetivos traçados no PPC em relação ao perfil acadêmico.			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	Os objetivos traçados no PPC em relação ao perfil profissional.			
	Conceito	1	2	2	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	A demanda do público-alvo definida no PPC em relação ao número de vagas ofertadas.			
	Conceito	1	2	3	NSA



7	<b>Objeto de Análise</b>	Vagas definidas no PPC em relação à capacidade logística/estrutural.			
	Conceito	1	2	3	NSA

8	<b>Objeto de Análise</b>	Vagas definidas no PPC em relação ao orçamento .			
	Conceito	1	2	3	NSA

9	<b>Objeto de Análise</b>	O suporte da unidade proponente em relação ao desenvolvimento das atividades definidas no PPC.			
	Conceito	1	2	3	NSA



10	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A matriz curricular definida no PPC em relação ao perfil do egresso delineado.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

11	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A matriz curricular definida no PPC em relação à articulação da teoria com a prática da área do conhecimento do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

12	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A integração do curso com instituições parceiras e/ou conveniadas.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A articulação dos componentes do plano de disciplina (objetivos, metodologia, avaliação, cronograma, bibliografia) em relação à visão sistêmica do PPC</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A adequação das cargas horárias (em horas) no plano de disciplina em relação à visão sistêmica do PPC.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O cumprimento do plano de disciplina pelos professores.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# PLANO DE DISCIPLINA

DIMENSÃO 1




4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Desenvolvimento das atividades pedagógicas definidas no plano de disciplina.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A publicização do plano de disciplina para os alunos.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# PLANO DE TUTORIA

DIMENSÃO 1




1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A produção do plano de tutoria pelos professores.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A convergência do plano de tutoria no que se refere às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular em relação ao plano de disciplina.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O cumprimento do plano de tutoria pelos tutores.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



# GUIA DO ESTUDANTE

DIMENSÃO 1




1	<b>Objeto de Análise</b>	A proposição de um guia do estudante contemplando as especificidades do curso e da modalidade de ensino.			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	A publicização impressa ou digital do guia do estudante realizada pelo curso.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# CRONOGRAMA DO CURSO

DIMENSÃO 1




1	<b>Objeto de Análise</b>	O tempo de integralização previsto no PPC em relação ao cronograma do curso.			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	O cumprimento do cronograma previsto no PPC .			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	A carga horária a distância prevista no PPC em relação ao tempo de estudo a distância .			
	Conceito	1	2	3	NSA

# CRONOGRAMA DO CURSO

DIMENSÃO 1




4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A carga horária presencial prevista no PPC em relação aos momentos presenciais.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O tempo para produção do TCC em relação ao prazo de integralização do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# TCC

DIMENSÃO 1




1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A orientação dos alunos para produção do TCC em relação à atuação dos orientadores.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A distribuição dos alunos para produção do TCC em relação ao quantitativo de orientadores.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A coordenação da apresentação do TCC dos alunos.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O atendimento à regulamentação para apresentação do TCC pelos alunos.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O formato/tipo do TCC em relação à área de conhecimento do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O desenvolvimento e a organização dos momentos presenciais de avaliação.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O sigilo das atividades avaliativas até o destino de aplicação.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O resguardo/traslado das atividades avaliativas até o destino de aplicação.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# PLANEJAMENTO DA AVALIAÇÃO

DIMENSÃO 1




4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O resguardo/traslado das atividades avaliativas até o destino de correção.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# MATERIAL DIDÁTICO

DIMENSÃO 1




1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A disponibilização do material didático aos estudantes online.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A disponibilização do material didático aos estudantes em mídia (impresso, CD ou outro previsto no PPC).</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Coerência do material didático, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica em relação à formação definida no PPC.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A realização da autoavaliação do curso com os estudantes.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A realização da autoavaliação do curso com os professores.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A realização da autoavaliação do curso com o corpo técnico administrativo.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A implementação da autoavaliação diagnóstica no início e/ou meio do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Os resultados da autoavaliação final.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O acompanhamento da coordenação do curso com a TI para regulamentação do curso no e-MEC.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



# INTERAÇÃO/COMUNICAÇÃO

DIMENSÃO 1




1	<b>Objeto de Análise</b>	Os mecanismos de interação/comunicação de estudantes e tutores.			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	Os mecanismos de interação/comunicação de estudantes e professores.			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	Os mecanismos de interação/comunicação de tutores e professores.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# INTERAÇÃO/COMUNICAÇÃO

DIMENSÃO 1




4	<b>Objeto de Análise</b>	Linguagem utilizada pelos tutores para interação/comunicação.			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	Linguagem utilizada pelos professores para interação/comunicação.			
	Conceito	1	2	3	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	Linguagem utilizada pelos alunos para interação/comunicação.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# INTERAÇÃO/COMUNICAÇÃO

## DIMENSÃO 1



7	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Produção de interação/comunicação bidirecional.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
8	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Desenvolvimento de atividades colaborativas.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
9	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Feedback da interação de tutores e alunos.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

## DIMENSÃO 1



1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O trâmite burocrático e administrativo para cadastro do curso no AVA de funcionamento do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O trâmite burocrático e administrativo para cadastro dos agentes do curso no AVA de funcionamento do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O acesso ao AVA de funcionamento do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O AVA disponibiliza ferramentas de comunicação síncrona.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O funcionamento das ferramentas de comunicação síncrona na perspectiva de usabilidade.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O funcionamento das ferramentas de comunicação síncrona na perspectiva de acessibilidade.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



7	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O AVA disponibiliza ferramentas de comunicação assíncrona.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

8	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O funcionamento das ferramentas de comunicação assíncrona na perspectiva de usabilidade.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

9	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O funcionamento das ferramentas de comunicação assíncrona na perspectiva de acessibilidade.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

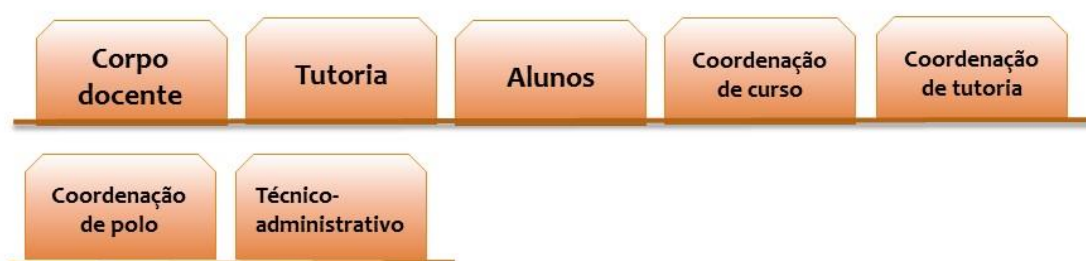


## DIMENSÃO 2 - AGENTES

INDICADORES



Dimensão 2- Agentes: analisa o corpo social que dá sustentação ao funcionamento ao curso.



## CORPO DOCENTE

DIMENSÃO 2



1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do corpo docente no desenvolvimento do curso em sua totalidade.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do corpo docente no desenvolvimento da disciplina de responsabilidade.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do colegiado no acompanhamento do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# CORPO DOCENTE

DIMENSÃO 2




4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A titulação dos docentes do curso obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>.</b>			
	Conceito	1 (<50%)	2 (= ou >50%)	3 (100%)	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A titulação dos docentes do curso obtida em programas de pós-graduação <i>lato sensu</i>.</b>			
	Conceito	1 (< 25%)	2 (= ou > 25%)	3 (50%)	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A contratação de docentes do curso com reconhecida capacidade técnico-profissional.</b>			
	Conceito	1 (< 25%)	2 (= ou > 25%)	3 (50%)	NSA

# CORPO DOCENTE

DIMENSÃO 2




7	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência dos professores do curso em magistério superior.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

8	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência dos professores de curso em cursos de educação a distância.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

9	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O cumprimento da carga horária dos professores de curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# CORPO DOCENTE

DIMENSÃO 2




10	<b>Objeto de Análise</b>	A relação entre o número de docentes e o número de alunos, considerando que a proporção ideal é a média entre o número de docentes do curso (equivalentes 40h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 docente para 130 alunos.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# TUTORIA

DIMENSÃO 2




1	<b>Objeto de Análise</b>	Os critérios para seleção dos tutores.			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	O preenchimento das vagas ofertadas.			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	A titulação dos tutores correspondente à área do conhecimento de atuação no curso.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# TUTORIA

DIMENSÃO 2




4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência dos tutores em cursos no magistério superior.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência dos tutores na área do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
6	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência dos tutores em cursos na modalidade de EAD.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# TUTORIA

DIMENSÃO 2




7	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A relação entre o número de tutores e o número de estudantes, considerando que a proporção ideal é a média entre o número de tutores do curso (equivalentes 20h) e o número de vagas previstas/implantadas é de 1 tutor para 25.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Os critérios para seleção dos alunos.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O preenchimento das vagas ofertadas.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A ausência ou média de desistência em relação ao percentual de vagas ofertadas.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A ausência ou média de evasão em relação ao percentual de vaga ocupadas.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A ausência ou média de reprovação em relação ao percentual de vagas ocupadas.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



# COORDENAÇÃO DO CURSO

DIMENSÃO 2




1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência do coordenador de curso em magistério superior.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência do coordenador de curso em experiência profissional e de gestão acadêmica.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência do coordenador de curso em cursos de educação a distância.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# COORDENAÇÃO DO CURSO

DIMENSÃO 2




4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do coordenador do curso referente à gestão do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do coordenador do curso referente à relação com os docentes.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do coordenador do curso referente à relação com os discentes</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



7	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O cumprimento da carga horária da coordenação de curso pelo coordenador de curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência do coordenador de tutoria em magistério superior.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência do coordenador de tutoria em experiência profissional e de gestão acadêmica.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A experiência do coordenador de tutoria em cursos de educação a distância.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# COORDENAÇÃO DE TUTORIA

DIMENSÃO 2




4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do coordenador de tutoria referente ao gerenciamento dos tutores.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do coordenador de tutoria referente à relação com os docentes.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A atuação do coordenador de tutoria referente à relação com os discentes.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# COORDENAÇÃO DE TUTORIA

DIMENSÃO 2




7	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O cumprimento da carga horária da coordenação de tutoria pelo coordenador de tutoria.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



# COORDENAÇÃO DE POLO

DIMENSÃO 2




1	<b>Objeto de Análise</b>	A atuação do coordenador do polo em relação ao gerenciamento do polo.			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	A atuação do coordenador de polo referente à relação com os docentes.			
	Conceito	1	2	3	NSA

3	<b>Objeto de Análise</b>	A atuação do coordenador de polo referente à relação com os discentes.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# COORDENAÇÃO DE POLO

DIMENSÃO 2




4	<b>Objeto de Análise</b>	A experiência do coordenador de polo em atividades de gestão administrativa.			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	A experiência do coordenador de polo na área de educação a distância.			
	Conceito	1	2	3	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	O cumprimento da carga horária da coordenação de polo pelo coordenador de polo.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

DIMENSÃO 2




1	<b>Critério de Análise</b>	<b>O atendimento da equipe de técnico-administrativo.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# DIMENSÃO 3 - COMPONENTES

INDICADORES




Dimensão 3 – Componentes: analisa os aspectos estruturais que física e virtualmente acomodam o curso.



# POLO

DIMENSÃO 3




1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A disponibilidade de sala para apoio docente.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A sala de apoio aos professores oferece disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# SALA DA COORDENAÇÃO DO CURSO

DIMENSÃO 3




1	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A disponibilidade de sala para coordenação do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A sala da coordenação do curso oferece disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de usuários, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

# SALA DE AULA PRESENCIAL

DIMENSÃO 3



1	<b>Objeto de Análise</b>	A disponibilidade de sala de aula presencial pela unidade proponente quando as atividades são realizadas na sede.			
	Conceito	1	2	3	NSA
2	<b>Objeto de Análise</b>	A disponibilidade de sala de aula presencial pelo polo quando as atividades são realizadas no polo.			
	Conceito	1	2	3	NSA
3	<b>Objeto de Análise</b>	As salas de aula presencial oferecem disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de usuários, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# LABORATÓRIO

DIMENSÃO 3



1	<b>Critério de Análise</b>	O acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.			
	Conceito	1	3	5	NSA
2	<b>Critério de Análise</b>	A quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários.			
	Conceito	1	2	3	NSA
3	<b>Critério de Análise</b>	A acessibilidade em relação ao acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.			
	Conceito	1	2	3	NSA



4	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A velocidade de acesso à internet.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A política de atualização de equipamentos e softwares.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

6	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A adequação do espaço físico em relação ao acesso dos alunos a equipamentos de informática ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



7	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos, vagas ofertadas.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA

8	<b>Objeto de Análise</b>	<b>Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



# LABORATÓRIO

DIMENSÃO 3




9	<b>Objeto de Análise</b>	Os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendendo aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.			
	Conceito	1	2	3	NSA

# SECRETARIA

DIMENSÃO 3




1	<b>Objeto de Análise</b>	A disponibilidade de secretaria para funcionamento do curso.			
	Conceito	1	2	3	NSA
2	<b>Objeto de Análise</b>	A secretaria do curso oferece dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.			
	Conceito	1	2	3	NSA



1	<b>Objeto de Análise</b>	A disponibilidade do acervo da bibliografia básica, considerando que no mínimo três títulos por unidade curricular está disponível, na proporção média de um exemplar para menos de 5 vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada uma das unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado no patrimônio da IES.			
	Conceito	1	2	3	NSA

2	<b>Objeto de Análise</b>	A disponibilidade no acervo virtual de pelo menos um título virtual por unidade curricular .			
	Conceito	1	2	3	NSA

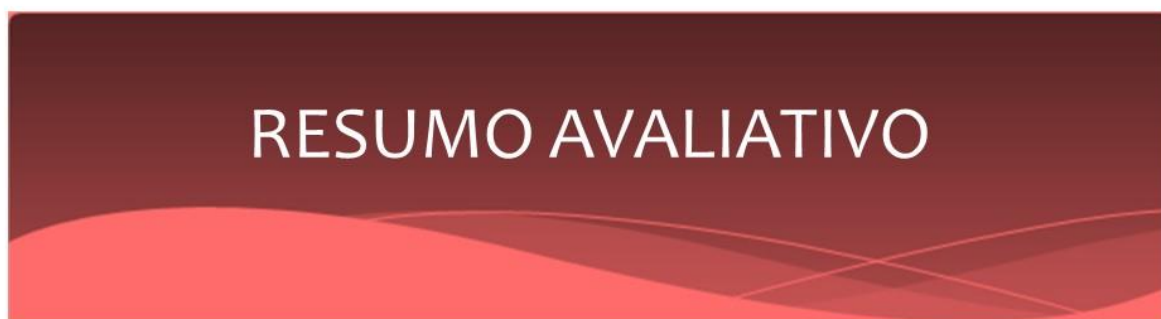


3	<b>Objeto de Análise</b>	A disponibilidade do acervo da bibliografia complementa, considerando pelo menos, cinco títulos por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.			
	Conceito	1	2	3	NSA

4	<b>Objeto de Análise</b>	A assinatura/acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, maior ou igual a 20 títulos distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com acervo atualizado em relação aos últimos três anos.			
	Conceito	1	2	3	NSA



5	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A disponibilidade de biblioteca na sede atendendo às exigências do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
6	<b>Objeto de Análise</b>	<b>A disponibilidade de biblioteca no polo atendendo às exigências do curso.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA
7	<b>Objeto de Análise</b>	<b>O acesso ao sistema de empréstimo de livros pela biblioteca da sede e do polo.</b>			
	Conceito	1	2	3	NSA



-  HOME
-  Considerações dos Avaliadores
-  Avaliação Final
-  Conceito do curso
-  Avaliação do instrumento

A seção Resumo Avaliativo é constituída por três subseções que correspondem à síntese da avaliação somativa.





# RESUMO AVALIATIVO

CONSIDERAÇÕES DO(S) AVALIADOR(ES)






Apresente de forma descritiva um relato global de avaliação de cada uma das dimensões. Esse item não é computado para efeito de avaliação somativa.

RELATO GLOBAL DOS AVALIADORES (máximo de 1.000 caracteres)
Dimensão 1
Dimensão 2
Dimensão 3



# RESUMO AVALIATIVO

AVALIAÇÃO FINAL

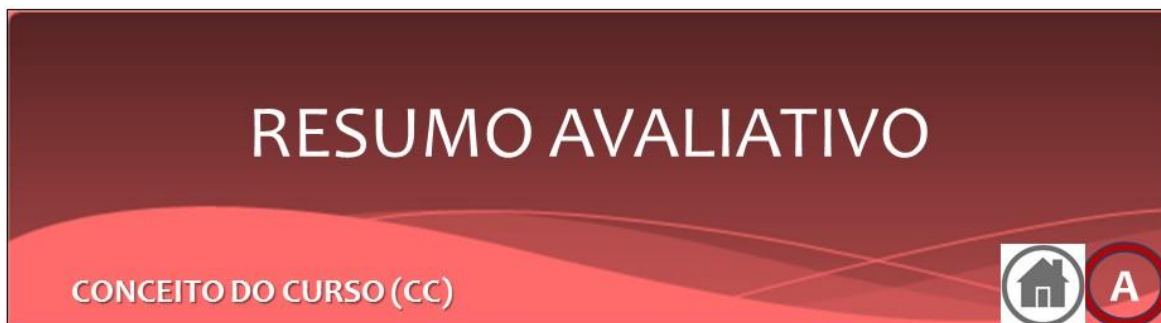
Processamento da avaliação somativa:

- 1.ª Etapa: Conceito por dimensão
- 2.ª Etapa: Conceito Final

Avaliação somativa

Etapa	Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3
1- Conceito por dimensão			
2- Conceito Final			





Quadro geral de avaliação do curso, que faz a correspondência da escala de conceitos da avaliação somativa com a de indicadores de qualidade.

#### Conceito do Curso

Conceito	Indicador de qualidade
= 3	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira EXCELENTE
= ou > 2	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira SUFICIENTE
< 2	A oferta do curso desenvolveu-se de maneira INSUFICIENTE



Avaliar o instrumento em relação aos critérios ergonômicos e pedagógicos, dividida em três etapas, a primeira obrigatória; a segunda e a terceira de caráter facultativo:

Critérios ergonômicos – asseguram que o usuário possa utilizar o software educativo com segurança, conforto e produtividade.

Critérios pedagógicos – asseguram que as estratégias didáticas de apresentação das informações e tarefas cognitivas estejam em conformidade com o objetivo educacional e as características do usuário. (GODOI; PADOVANI, 2009, p. 448).



# RESUMO AVALIATIVO

AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO




- 1.ª Etapa (obrigatória): Avaliação somativa em uma escala de 1 a 5 pontos, em relação ao grau de concordância do critério avaliado

Critérios ergonômicos	Grau de concordância				
	1	2	3	4	5
Clareza na explicação do instrumento					
Clareza na explicação dos critérios de avaliação					
Clareza durante a aplicação					
Sequência lógica					
Tamanho adequado					
Clareza na geração dos resultados					
Facilidade de visualização dos resultados					
Eficiente no design					

# RESUMO AVALIATIVO

AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO




- 2.ª Etapa (facultativa): Avaliação qualitativa dos indicadores e respectivos objetos de análise que o(s) avaliador(es) julgar pertinentes. Nesta etapa o(s) avaliador(es) pode(m) fazer referência à pontuação abonada, justificando-a.

Critérios Pedagógicos			
Dimensão	Indicador	Objeto de Análise	Comentário e/ou Justificativa



- 3.<sup>a</sup> Etapa (facultativa): Avaliação qualitativa do instrumento de avaliação em relação aos itens ergométricos e pedagógicos que não foram abordados e que o(s) avaliador(es) considera(m) importantes na avaliação.

Aspectos	Comentário
Ergométricos	
Pedagógicos	



- \* GODOI, Katia A; PADOVANI, Stephania. Avaliação de material didático digital centrada no usuário: uma investigação de instrumentos passíveis de utilização por professores. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 445-457, 2009.



**ANEXO**

## ANEXO A – Resolução n.º 20/2004 CEPE de 21 de junho de 2004



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL  
 Coordenadoria dos Órgãos Colegiados Superiores – COC/UFAL

### RESOLUÇÃO Nº 20 /2004 – CEPE, de 21 de junho de 2004.

#### DISCIPLINA A OFERTA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU” (ESPECIALIZAÇÃO / APERFEIÇOAMENTO) NO ÂMBITO DA UFAL

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Federal de Alagoas – CEPE/UFAL, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e de acordo com a deliberação tomada, em sessão extraordinária de 21 de junho de 2004;

#### RESOLVE :

##### CAPÍTULO I

##### DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A oferta e a realização de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* no âmbito da UFAL obedecerão aos termos desta Resolução, bem como aos da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CES nº 01, de 03 de abril de 2001.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* se definem como :

I – Curso de Especialização destinado a qualificar graduados para atividades científicas, tecnológicas, profissionais, literárias e/ou artísticas em áreas específicas do conhecimento;

II – Curso de Aperfeiçoamento destinado ao aprofundamento de conhecimentos e melhoria das técnicas de trabalho no campo restrito de uma especialidade.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* constituem atividades voltadas para o atendimento da demanda local, regional ou nacional para a qualificação de graduados, calcada nas necessidades do mercado de trabalho, de formação de docentes e atendimento de outras necessidades sociais.

§ 2º A residência médica constitui modalidade de ensino de pós-graduação *Lato Sensu*, conforme a Lei 6.932 de 07 de julho de 1981.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* atenderão a profissionais de nível superior, podendo ser objeto de oferta aberta à comunidade, ou oferta fechada para atendimento de necessidades institucionais específicas.

##### CAPÍTULO II

##### DA CARACTERIZAÇÃO E DOS OBJETIVOS

Art. 4º A pós-graduação *Lato Sensu* compreende cursos de natureza específica cujos objetivos, voltados para o aprimoramento de profissionais de nível superior e dos que desejem atuar no magistério, venham a resultar no aprofundamento de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de competências, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino e para a adequação profissional às necessidades sociais da região e do país.

§ 1º A matrícula nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* é franqueada exclusivamente a portadores de Diploma de curso superior, nos termos da LDB.

§ 2º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *Lato Sensu* os cursos designados como MBA (*Master of Business Administration*) ou equivalentes.

##### CAPÍTULO III

##### DA OFERTA E FUNCIONAMENTO DOS CURSOS

Art. 5º A oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* será proposta conjunta ou isoladamente por Departamento ou Departamentos Acadêmicos, mediante projeto submetido à aprovação da(s) Plenária(s) Departamental(ais) e homologação do(s) Conselho(s) de Centro(s).



Parágrafo único. Cumprido o trâmite definido no caput deste artigo, o projeto será encaminhado à Coordenadoria de Pós-graduação - CPG/PROPEP, que emitirá parecer, submetendo-o à apreciação e aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UFAL.

Art 6º Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* funcionarão em dependências da Universidade, podendo, excepcionalmente e quando as circunstâncias assim o exigirem, ser ministrados em outros espaços, fato que deverá ser explicitado e justificada no projeto.

§ 1º Projetos de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* a serem realizados fora da sede da Universidade somente poderão ser apresentados por Departamentos que disponham, no mínimo, de Especialização consolidada na área ou em área correlata, observada as disposições da Resolução CNE/CES nº 01/ 2001.

§ 2º Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, na modalidade a distância, obedecerão ao disposto na legislação do sistema federal de ensino e nesta Resolução.

Art. 7º Os projetos de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* serão elaborados e apresentados em formulário padrão fornecido pela Coordenadoria de Pós-graduação - CPG-PROPEP, incluindo-se o seu regimento interno.

Parágrafo único. Os projetos de oferta de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* serão encaminhados à CPG-PROPEP, pelo menos 60 (sessenta) dias antes do início do período de inscrições, acompanhados de cópias das atas de aprovação da Plenária Departamental e de homologação do respectivo Conselho de Centro.

#### CAPÍTULO IV

##### DO CORPO DOCENTE, COLEGIADO E COORDENAÇÃO DO CURSO

Art. 8º O corpo docente de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* será constituído, pelo menos, por cinquenta por cento de professores portadores de título de Mestrado ou Doutorado, obtido em programa de pós-graduação *Stricto Sensu* devidamente reconhecido.

§ 1º Respeitado o percentual mínimo previsto neste artigo, somente poderão integrar o corpo docente os portadores de título de especialistas ou de notório saber, outorgado por instituições de ensino superior credenciadas e com curso de pós-graduação reconhecido na área ou em área correlata.

§ 2º Na hipótese do § 1º, a apreciação da qualificação dos docentes será feita durante o processo de autorização, mediante avaliação do *Curriculum-Vitae* e de sua adequação ao programa da disciplina pela qual ficará responsável.

Art. 9º A participação do docente em curso de pós-graduação *Lato Sensu*, fica limitada a 180 (cento e oitenta) horas por cada ano letivo, observada a compatibilidade com a distribuição da carga horária na graduação e na pós-graduação *Stricto Sensu*, no Departamento em que está lotado.

§ 1º A participação de cada docente limitar-se-á ao máximo de vinte e cinco por cento (25%) do total da carga horária do curso.

§ 2º O docente envolvido em curso de pós-graduação *Lato Sensu*, quando for remunerado, não terá esta atividade computada para efeito de gratificação de estímulo a docência- GED.

§ 3º Cada docente só poderá coordenar no máximo dois cursos.

§ 4º As disciplinas e as atividades de orientação de trabalhos finais dos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* serão incluídas na oferta acadêmica dos Departamentos envolvidos.

Art. 10. Cada curso de pós-graduação *Lato Sensu* terá um Colegiado composto pelos docentes nele envolvidos, além da representação do corpo discente e respectiva suplência, conforme dispuser o seu regimento interno, com as seguintes atribuições :

- I - organizar, orientar, fiscalizar e coordenar as atividades do curso;
- II - propor ao(s) Departamento(s) envolvido(s) quaisquer atividades julgadas úteis ao funcionamento do curso;
- III - promover a avaliação do *Curriculum Vitae* do(s) docente(s) portador(es) de título de especialista ou de notório saber, integrantes do curso, bem como de sua relação ao programa;
- IV - propor à PROPEP eventuais modificações ou reformulações do projeto do curso, ouvido(s) o(s) Departamento(s) envolvido(s);
- V - deliberar sobre processos referentes à seleção de alunos, matrícula, aproveitamento de estudos, avaliação, orientação de trabalhos acadêmicos e demais elementos de natureza pedagógica;
- VI - deliberar sobre as questões administrativas do curso, no âmbito de sua competência e segundo as normas institucionais;

VII – propor alterações do seu regimento interno à Plenária Departamental e respectivo Conselho de Centro a que esteja vinculado.

§ 1º Comporão o Colegiado de Curso o Coordenador e o Vice-Coordenador indicados no respectivo projeto, sendo o *quorum* para reunião e deliberação definido no seu regimento interno.

§ 2º A representação do corpo discente e respectiva suplência será eleita por seus pares para o período de duração do curso.

§ 3º É admitida, mediante autorização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPEP/UFAL, por solicitação do Colegiado do curso, a substituição de docente, do Coordenador ou do Vice-Coordenador do curso, respeitando-se os critérios definidos nesta resolução.

Art. 11. Compete ao Coordenador do curso:

I - exercer a coordenação administrativa, pedagógica e o ordenamento financeiro do curso.

II - designar, por indicação do Colegiado do curso, os orientadores de monografias ou dos trabalhos de conclusão de curso;

III - submeter à aprovação da PROPEP/UFAL, tempestivamente, proposta de substituição de professores ou de membros docentes do Colegiado do curso;

IV - supervisionar os processos de seleção e de matrícula de alunos;

V - divulgar entre os integrantes do corpo docente e discente do curso as normas desta Resolução, zelando pelo seu fiel cumprimento;

VI - encaminhar à PROPEP/UFAL, em formulário próprio, o relatório inicial do curso, no prazo de 30 (trinta) dias corridos contados a partir da data do início de suas atividades;

VII - encaminhar à PROPEP/UFAL, em formulário próprio, o relatório final do curso, acompanhado das monografias ou trabalhos de conclusão de curso, no prazo de 30 (trinta) dias corridos contados a partir da data de seu término;

VIII - Encaminhar à CPG-PROPEP as eventuais alterações orçamentárias e financeiras introduzidas no projeto durante sua execução;

IX - desempenhar outras atribuições correlatas.

Art. 12. Compete ao Vice-Coordenador do curso:

I - substituir o Coordenador em suas faltas e impedimentos;

II - auxiliar o Coordenador no desempenho de suas atribuições.

Art. 13. O Coordenador e o Vice-coordenador serão escolhidos pela Plenária Departamental e homologados pelo Conselho de Centro, dentre os integrantes do quadro permanente da UFAL que possuam, no mínimo, titulação de Mestrado e que componham o corpo docente do curso.

## CAPÍTULO V

### DA DURAÇÃO DOS CURSOS, CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E CERTIFICADOS

Art. 14. Os cursos de que trata esta Resolução terão duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, não sendo nela computados o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência do docente, e o destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

§ 1º Os cursos poderão ser ministrados em uma ou mais etapas, não excedendo o prazo de 02 (dois) anos consecutivos para cumprimento da carga horária mínima, salvo caso fortuito ou de força maior reconhecido pela PROPEP/UFAL.

§ 2º Tratando-se de curso destinado à qualificação de docentes, assegurar-se-á na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico, assim como iniciação à pesquisa.

§ 3º Na hipótese do parágrafo 2º deste artigo, da carga horária total, pelo menos 60 (sessenta) horas serão reservadas para as disciplinas didático-pedagógicas, e 30 (trinta) para a iniciação à pesquisa.

§ 4º Pelo menos 70% (setenta por cento) da carga horária mínima corresponderá ao conteúdo específico do curso.

Art. 15. Serão considerados aprovados nas disciplinas ou atividades do curso os alunos que tiverem frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária prevista em cada disciplina, além de aproveitamento aferido em processo formal de avaliação.



§ 1º A verificação do aproveitamento nas disciplinas será feita por meio de produção acadêmica compatível com a natureza da disciplina, integrando sempre registro(s) escrito(s) das atividades, conforme o disposto no plano de trabalho aprovado pelo Colegiado do curso.

§ 2º O sistema de avaliação por disciplina e na monografia ou trabalho de conclusão de curso será o de conceito, expresso por letras, observada a seguinte equivalência de rendimento relativo:

CONCEITO :	RENDIMENTO RELATIVO :	LETRA :
<b>Excelente</b>	<b>de 90% a 100%</b>	<b>A</b>
<b>Bom</b>	<b>de 80% a 89%</b>	<b>B</b>
<b>Regular</b>	<b>de 70% a 79%</b>	<b>C</b>
<b>Insuficiente</b>	<b>Inferior a 70%</b>	<b>D</b>

§ 3º Será considerado aprovado o aluno que obtiver conceitos A, B ou C.

Art. 16. Os certificados serão expedidos pelo Departamento de Assuntos Acadêmicos – DAA/UFAL, após a aprovação do relatório final de que trata o inciso VII do Art. 11 desta Resolução, pela CPG/PROPEP.

Art. 17. Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* mencionarão a área de conhecimento do curso e serão acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual constarão:

I - a relação das disciplinas, carga horária, conceito obtido pelo aluno, nome e qualificação dos professores responsáveis;

II - o período e o local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - o título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso apresentado pelo aluno e o conceito a ele atribuído;

IV - declaração de que o curso cumpriu todas as disposições da Resolução CNE/CES nº 01, de 03 de abril de 2001;

V - nº da Resolução do CEPE/UFAL, que aprovou o respectivo curso.

Art. 18. O aluno que não concluir a monografia ou o trabalho de conclusão de curso no prazo normal de sua duração, terá até seis (06) meses para apresentá-lo, a critério do Colegiado.

## CAPÍTULO VI

### DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

Art. 19. É admitido, a critério do Colegiado do curso, o aproveitamento de estudos realizados em cursos de mesmo nível ou superior, em instituição e cursos devidamente reconhecidos pelo respectivo sistema de ensino, desde que a disciplina já cumprida pelo aluno tenha desenvolvimento equivalente ou superior ao daquela correspondente no curso.

§ 1º Na hipótese do Colegiado rejeitar o aproveitamento de estudos é facultado ao aluno interessado submeter-se à realização de prova para aferição do conhecimento, nos termos do § 2º do Art. 15 desta Resolução.

§ 2º O aproveitamento de estudos não poderá exceder a 30% (trinta por cento) do total da carga horária do curso.

## CAPÍTULO VII

### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 20. A Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PROPEP/UFAL fará até 02 (duas) chamadas anuais para submissão de propostas de cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, de oferta aberta à comunidade, a partir do(s) Departamento(s) e Centro(s) envolvido(s), visando dar uniformidade ao calendário acadêmico da pós-graduação.

Art. 21. A PROPEP/UFAL publicará edital, até 30 (trinta) dias antes do início das inscrições, de acordo com a legislação em vigor, no qual deverá constar, no mínimo: as características do curso, as condições e prazos para inscrição, o número de vagas, os valores de taxas, se houver, os critérios de seleção, matrícula e avaliação.

Art. 22. Os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em andamento na data da promulgação desta Resolução continuarão a ser regidos pelas normas vigentes na ocasião de sua aprovação.

Art. 23. As questões administrativas, contratuais, financeiras e orçamentárias relacionadas com a oferta e gestão de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* serão disciplinadas pelo Conselho Universitário – CONSUNI.

Art. 24. Com a entrada em vigor do novo Estatuto e Regimento Geral desta Universidade, proceder-se-á a adaptação desta Resolução às normas neles postas.


Art. 25. Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE/UFAL.

Art. 26. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução nº 10/2002-CEPE, de 12 de agosto 2002, e demais disposições em contrário.

Coordenadoria dos Órgãos Colegiados Superiores da Universidade Federal de Alagoas, em 21 de junho de 2004

**Prof.<sup>a</sup> Ana Dayse Rezende Dorea  
Presidenta.**

## ANEXO B – Formulário padrão da Propep para apresentação do PPC

 <b>UFAL</b>	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL</b> <b>PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPEP</b>  <b>PROJETO DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i></b>
--	---

<b>IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO</b>		
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS		Sigla: UFAL
Logradouro: Campus A. C. Simões - BR 104 Norte – Km 14		CEP: 57072-900
Bairro: Tabuleiro do Martins		
Cidade: Maceió		UF: AL
Tel: ( 0xx82 ) 3214 1011   3214 1067 (CPG) 1610	Fax: ( 0xx82 ) 3214	E-mail: pro-reitor@propep.ufal.br

<b>IDENTIFICAÇÃO DO CURSO</b>		
Nome do Curso:		
Área de Conhecimento:		
Modalidade: ( ) Aberto	Fechado: ( ) Convênio/Contrato      ( ) Adesão	
Carga Horária:	Duração (em meses):	
Período de Realização:		
Instituição/Convênio		
Modalidade do Curso:      ( ) Presencial      ( ) Semipresencial      ( ) A Distância		
Nome do Coordenador:		
Coordenador: Titulação Máxima: ( ) Mestre      ( ) Doutor		
Telefone: ( )	Fax: ( )	E-Mail:
Descrição sumária dos objetivos:		
Público Alvo:		
A instituição oferece nesta mesma área, cursos de:      ( ) Graduação      ( ) Mestrado      ( ) Doutorado		
<b>EXIGÊNCIAS PARA MATRÍCULA</b>	<b>EXIGÊNCIAS PARA CONCLUSÃO DO CURSO</b>	
( x ) Diploma de graduação autenticado ( ) Comprovante do pagamento da taxa ( ) Outras :	( x ) Frequência mínima : 75% ( ) Estágio supervisionado ( ) Avaliação formal das disciplinas ( x ) Apresentação de monografia ou trabalho de conclusão de curso ( ) Outras :	
<b>TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE (NÍVEL MAIS ALTO)</b>		
N.º de Doutores: _____	N.º de Mestres: _____	
N.º de Especialistas: _____	N.º de Notório Saber: _____	

### 1 – IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

1.1. UNIDADES ACADÊMICAS ENVOLVIDAS:

1.2. DEPARTAMENTOS ENVOLVIDOS:

1.3. COLEGIADO DO CURSO:

Titulares:

1.

Coordenador do  
Curso  
(titulação mínima:  
mestre)

Titulação:

2.

Vice-Coordenador  
(titulação mínima:  
mestre)

3.

4.

Suplentes:

1.

2.

3.

4.

Titulação:

1.4. DATA(S) DA(S) APROVAÇÃO (ÕES) DO CURSO PELA(S) PLENÁRIA(S) OU CÂMARA(S) DO(S) DEPARTAMENTO(S) COM HOMOLOGAÇÃO PELO(S) CONSELHO(S) DE CENTRO (anexar cópias das atas)

Data:

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA (coordenador do curso)

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA (Diretor da Unidade)

\* Quando houver mais de um departamento envolvido no projeto.

### 2 – CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

2.1. PERÍODO DE  
REALIZAÇÃO

INÍCIO:

TÉRMINO:

2.2. TIPO:

( ) Especialização (Res. 01/2007-CES-CNE)

( ) Aperfeiçoamento

2.3. Aberto ( )

2.4. Fechado:

2.4.1. Adesão ( )

2.4.2. Convênio/Contrato ( )

2.5. NÚMERO DE VAGAS:

Obs.: Quando o Curso for conveniado, anexar cópia do Convênio

### 3 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO

#### 3.1. PROCESSO SELETIVO

**a) Inscrição para seleção**

Período: / / a / / .

Condições: Diplomados em

Local (endereço completo):

Horário:

Documentos Exigidos:

**b) Seleção**

Período: / / a / / .

Local(endereço completo):

Horário:

Forma adotada (instrumento de avaliação): ( ) Provas ( ) Entrevista ( ) *Curriculum Vitae*  
( ) Outros -

especificar:

**c) Resultado**

Período: / / a / / .

Local(endereço completo)::

Horário:

**d) Matrícula**

Período: / / a / / .

Local(endereço completo):

**e) Horário:**

#### 3.2. FUNCIONAMENTO DO CURSO

Local:

Período:

Horário:

#### 3.3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO ALUNO NO CURSO:

( ) Provas ( ) Seminários ( ) Trabalhos Finais de Disciplina ( x ) Monografia ( ) Outros  
especificar

**4 – ASPECTO ACADÊMICO****4.1. Objetivos e Justificativas**

<b>4.2. DISCIPLINAS: CRONOGRAMA E CORPO DOCENTE</b>
---

NOME DAS DISCIPLINAS	N.º DE HORAS	INÍCIO MÊS / ANO	TÉRMINO MÊS/ANO	NOME DO PROFESSOR

Observação: 1. Os Docentes não pertencentes ao quadro permanente da UFAL e os Docentes com título de Especialização devem apresentar os seguintes documentos:

- a) *Curriculum Vitae* Resumido (modelo Lattes nos últimos 3 anos ou modelo PROPEP )
- b) Cópia do comprovante da maior titulação, com revalidação, caso tenha sido emitido por instituição estrangeira (art. 48, Lei n.º 9.394 – LDB).

2. O número de especialistas não deve ultrapassar 50% do número total de docentes envolvidos (art. 8.º Resolução 20/2004-CEPE)

3. A participação de cada docente limitar-se-á ao máximo de 25% do total da carga horária do curso.

4. O nome das disciplinas e dos docentes devem ser digitados completos e por extenso.

**4.2 EMENTA E BIBLIOGRAFIA DE CADA DISCIPLINA**  
(apresentar na ordem em que aparece no cronograma)

<Observação: nas ementas deve constar a bibliografia>

**4.3 METODOLOGIA DE ENSINO (descrição e justificativas)****4.5 DADOS RELATIVOS AO CORPO DOCENTE (Síntese)**

## a) Informações Gerais:

- Nº total de docentes que ministrarão o curso:

- Nº de docentes pertencentes ao quadro permanente e temporário da UFAL:

- Nº de docentes externos à UFAL:

## b) Titulação do corpo docente

Nº de Especialistas: \_\_\_\_\_

Nº de Mestres: \_\_\_\_\_

Nº de Doutores: \_\_\_\_\_

ATENÇÃO: Contar apenas uma vez o docente que ministrar uma ou mais disciplinas.

**4.6 RECURSOS FÍSICOS E MATERIAS (descrever)**



## ANEXO C – Modelo de relatório final do curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Curso de Especialização em ...

Unidade Acadêmica:

RELATÓRIO FINAL			
<b>Título do Curso:</b>			
<b>Número da Resolução que Aprovou o Curso:</b>		/ - CONSUNI/UFAL	
<b>Data de Início do Curso:</b> /		<b>Data de Conclusão do Curso:</b> /	
<b>Atende a Resolução nº 01/2007 – CES</b>		<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO	
<b>Carga Horária:</b>	horas	<b>Número de Aprovados:</b>	
<b>Ocorrências (substituição de docentes, prorrogação, matrículas especiais e aproveitamento de estudos ou recup)</b>			
<b>Coordenador (a):</b>			
<b>Unidade Acadêmica:</b>			
Maceió,		_____ Assinatura com carimbo	

**ATENÇÃO:** Preencher **DESEMPENHO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO** na página seguinte.  
Apresentar Histórico de todos os alunos independentemente do desempenho (aprovado, reprovado ou desistente).

<b>RELAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO</b>				
<b>ALUNO</b>		<b>RESULTADO</b>		
<b>Nº</b>	<b>NOME COMPLETO (em ordem alfabética)</b>	<b>APROVADO</b>	<b>REPROVADO</b>	<b>DESISTENTE</b>
<b>1</b>				
<b>2</b>				
<b>3</b>				
<b>4</b>				

---

**Assinatura do Coordenador (a) do  
curso com carimbo**