

INSTITUTO BRASILIENSE DE DIREITO PÚBLICO  
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

LENA CAVALCANTE FALCÃO

**QUALIDADE DOS CURSOS EM EaD OFERTADOS NO BRASIL À  
LUZ DO ENADE  
NO PERÍODO DE 2007 A 2016**

BRASÍLIA/DF  
2018

LENA CAVALCANTE FALCÃO

QUALIDADE DOS CURSOS EM EaD OFERTADOS NO BRASIL À  
LUZ DO ENADE  
NO PERÍODO DE 2007 A 2016

Dissertação apresentada à Escola de  
Administração de Brasília do Instituto de Direito  
Público de Brasília (IDP), como parte das  
exigências para a obtenção do título de mestre  
em administração pública.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Silva Garcia

BRASÍLIA/DF  
2018

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pela autora

Falcão, Lena Cavalcante.

F178q

Qualidade dos cursos em EaD ofertados no Brasil à luz do Enade no período de 2007 a 2016 / Lena Cavalcante Falcão. – Brasília, 2018.

161 p.: grafs., tabs.

Dissertação (Mestrado em administração pública) – Instituto de Direito Público de Brasília (IDP).

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Silva Garcia.

1. Educação a distância. 2. Qualidade do ensino superior. 3. Índices medidores de desempenho da educação. I. Garcia, Luciana Silva, Orientadora. II. Título.

CDU 345

LENA CAVALCANTE FALCÃO

**QUALIDADE DOS CURSOS EM EaD OFERTADOS NO BRASIL À  
LUZ DO ENADE  
NO PERÍODO DE 2007 A 2016**

Dissertação apresentada à Escola de Administração de Brasília do Instituto de Direito Público de Brasília (IDP), como parte das exigências para a obtenção do título de mestre em administração pública.

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Silva Garcia  
Instituto de Direito Público de Brasília (IDP)

---

Membro titular: Prof. Dr. João Bachur  
Instituto de Direito Público de Brasília (IDP)

---

Convidado: Prof. Dr. Renato Luís de Souza Dutra  
Centro Universitário do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB)

Brasília/DF, 8 de novembro de 2018.

## DEDICATÓRIA

A Deus, pela oportunidade concedida em cursar esse mestrado e ter me ajudado a superar as dificuldades.

Aos meus pais, por serem exemplos de vida e terem ajudado na realização de seus filhos.

Aos meus irmãos, Serginho e Gina, pelo incentivo direto ou indireto.

Ao meu marido e companheiro de todas as horas, Ricardo Newman, pela ajuda incondicional em realizar um sonho, que faz parte do meu projeto de vida, compreendendo os meus momentos e dificuldades.

Aos meus filhos e maior presente, Igor e Mayra, pelas demonstrações de afeto, de estímulo e de paciência para a finalização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A este Instituto, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje me permite vislumbrar um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Garcia, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos, além do apoio em todos os momentos.

Ao meu co-orientador, Prof. Dr. João Bachur, por me ter sugerido este projeto, além dos conselhos e propostas significativas que foram necessárias e essenciais para a concretização do trabalho.

Ao Prof. Dr. Renato Luís de Souza Dutra, que aceitou compor a minha banca de mestrado, pelas orientações e sugestões pertinentes, às quais busquei atender na versão final do texto.

À Profa. Juliana Matte, pela discussão e ajuda na aplicação das técnicas de estatística e a profa. Andrea Rivieri dos Santos, pela complementação da fundamentação teórica e análise dos dados dessa dissertação.

À Profa. Dra. Teresinha Cunha, pelo envio dos vídeos e notas técnicas da Associação Brasileira das mantenedoras de Ensino Superior (Abmes), auxiliando este trabalho.

À cooperação espontânea dos profissionais de educação superior na participação da entrevista, ajudando a concretizar este trabalho.

Ao professor Carlos Roberto Longo, da Abed, que gentilmente disponibilizou artigos e publicações da associação, importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Aos amigos Patrícia Gama, Ana Carla Saturnino e Tiago Ribeiro da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (Seres/MEC) pelas sugestões e estímulos. Aos amigos Clécio Lopes e Fábio Vásquez da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (Seres/MEC) pela ajuda na depuração e formatação dos dados necessários para a pesquisa.

A minha especial amiga, Vanda Toscano, revisora de texto, eu agradeço às inúmeras recomendações dadas ao longo desses dois anos e, antes de tudo, pelo carinho e motivação que me impulsionaram em direção à conclusão do meu desafio.

Finalmente, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, abrindo as portas do conhecimento técnico e científico.

Ninguém vence sozinho, saibam! Obrigada a todos!

Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua  
própria produção ou a sua construção.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Apresenta estudo sobre a qualidade dos cursos em EaD ofertados no Brasil à luz do Enade no período de 2007 a 2016. Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a importância da qualidade nos cursos EaD ofertados no Brasil, evidenciando a proposta de adoção da gestão da qualidade na educação e identificando como alcançar uma educação de qualidade. O presente estudo analisou dois aspectos, a saber: a lógica de desenvolvimento da educação superior que incide também sobre a modalidade a distância e a lógica constituída na organização da modalidade EaD. Quanto à metodologia, este estudo valeu-se de pesquisas bibliográficas foram desenvolvidas por meio de material e método já elaborado, tais como buscas sistemáticas manuseando o banco de dados eletrônicos como Scielo, Bireme e Base de Dados da USP, UNB, Unicamp, Unicesp e Ufrgs, além de livros, artigos científicos e materiais disponíveis na *internet*, aplicando o método dedutivo e a coleta de dados de forma indireta. A revisão da produção de conhecimentos em EaD no Brasil mostra a necessidade de mais pesquisas nas áreas de educação, qualificação profissional e avaliação. Os resultados destacados nesta pesquisa permitem observar que a nota do Enade mostra que 82,5% dos conceitos totais são representados pelos conceitos 1, 2 e 3, e que apenas 17,6% possuem conceitos 4 e 5. Destaca-se que a crescente oferta de cursos, bem como o número de matrículas em expansão demonstra o que está exposto nas pesquisas e no Censo, em que se demonstra que esse mercado cresceu 7,2% em 2017. Para 2018, há um panorama que aponta 600 mil alunos a mais matriculados na EaD. Desta forma, reiterando continuamente, que o trinômio baixo poder aquisitivo dos estudantes, conceitos insatisfatórios na avaliação dos cursos e mercantilização do ensino se sobrepõem aos interesses da educação com qualidade, que deveriam proporcionar conhecimento, habilidades técnicas, crescimento pessoal e profissional. Conclui-se que a reflexão proposta nesta pesquisa sobre o tema irá permitir novas possibilidades, atitudes e práticas em busca de uma educação de qualidade socialmente comprometida, trazendo vantagens sobre a educação presencial, ao responder as exigências do mercado e se destacar como alternativa de democratização da educação superior no Brasil.

**Palavras-chave:** Qualidade dos Cursos em EaD; Ensino Superior e Educação a Distância.



## ABSTRACT

This study presents a study about the quality of ODL courses offered in Brazil in the light of Enade from 2007 to 2016. This research aims to highlight the proposal, identify, show and achieve a quality education, that is, it is necessary quality management in education. The present study had the purpose of analyzing two aspects are highlighted: the one related to the logic of development of higher education that also focuses on the distance modality and, essential to this modality of teaching, the logic constituted in its organization. The general objective of the research is to demonstrate how important it is to the quality of the courses offered in Brazil in the light of the Enade in the period 2007 to 2016. The main methodologies applied were bibliographic researches, systematic searches using electronic databases: Scielo, Bireme, CAPES Periodicals, USP Database, UNB, Unicamp, Unifesp and Ufrgs and area books, applying the deductive method and data collection that was indirect. There was a qualitative interview in two blocks: the first applied the Laws and the indicators of performance of the HEI, while the second applied on the modality of the courses and the current scenario of Brazil's education in higher education. In this research it was possible to observe that the note of the Enade, it is that 82.5% of the total concepts are represented by concepts 1, 2 and 3, and that only 17.6% have concepts 4 and 5. It is emphasized that increasing number of courses, as well as the number of enrollments in expansion demonstrates what is exposed in research and Censo, which shows that this market grew by 7.2% and 2017. By 2018, there is a panorama that points to 600 thousand students the most enrolled in the EaD in 2018. It is concluded that the review of the production of knowledge in EaD in Brazil shows the need for more research in the areas of education, professional qualification and evaluation.

**Key-words:** Quality of Distance Learning Courses; Higher Education and Distance Education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nota Enade Nacional .....	105
Tabela 2 - Quantidade de Cursos que Fizeram Enade por Ano.....	107
Tabela 3 - Classificação e Categorias das IES Brasileiras.....	108
Tabela 4 - Grau, Modalidade <i>versus</i> Nota do Enade das IES Brasileiras .....	110
Tabela 5 - Nota Enade <i>versus</i> ano.....	112
Tabela 6 - Evolução dos Anos <i>versus</i> Modalidade.....	112
Tabela 6.a - Ciclo 1 do Enade (Ciclo Verde) .....	114
Tabela 6.b - Ciclo 2 do Enade (Ciclo Azul).....	118
Tabela 6.c - Ciclo 2 do Enade (Ciclo Vermelho).....	122
Tabela 7 - Ano <i>versus</i> Modalidade e Conceito do Enade .....	124
Tabela 8 - Modalidade <i>versus</i> Grau e Categoria Administrativa .....	126
Tabela 9 - Modalidade <i>versus</i> Conceito Enade e Organização Acadêmica.....	128
Tabela 10 - Correlação de Pearson .....	129
Tabela 11 - Desempenho dos Graus <i>versus</i> Modalidade .....	131

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de cursos <i>versus</i> nota Enade.....	106
Gráfico 2 - Número de cursos ao longo dos anos .....	107
Gráfico 3 - Número de cursos por classificação e categorias de acordo com cada região do país .....	109
Gráfico 4 - Grau, modalidade <i>versus</i> nota do Enade das IES brasileiras.....	110
Gráfico 5 - Nota Enade <i>versus</i> ano .....	113
Gráfico 6 - Evolução dos anos <i>versus</i> modalidade .....	115
Gráfico 6.a.1 - Evolução Comparativa: Educação Presencial <i>versus</i> Educação a Distância do Ciclo 1 (Verde).....	116
Gráfico 6.a.2 - Modalidade Presencial do Ciclo 1 (Verde).....	116
Gráfico 6.a.3 - Modalidade a Distância do Ciclo 1 (Verde) .....	116
Gráfico 6.b.1 - Evolução Comparativa: Educação Presencial <i>versus</i> Educação a Distância do Ciclo 2 (Ciclo Azul) .....	119
Gráfico 6.b.2 - Modalidade Presencial do Ciclo 2 (Ciclo Azul) .....	120
Gráfico 6.b.3 - Modalidade a Distância do Ciclo 2 (Ciclo Azul) .....	120
Gráfico 6.c.1 - Evolução Comparativa: Educação Presencial <i>versus</i> Educação a Distância do Ciclo 3 (Ciclo Vermelho) .....	124
Gráfico 6.c.2 - Modalidade Presencial do Ciclo 3 (Ciclo Vermelho) .....	123
Gráfico 6.c.3 - Modalidade a Distância do Ciclo 3 (Ciclo Vermelho) .....	123
Gráfico 7 - Ano <i>versus</i> modalidade e conceito do Enade.....	125
Gráfico 8 - Modalidade <i>versus</i> grau e categoria administrativa.....	127
Gráfico 9 - Modalidade <i>versus</i> conceito Enade e organização acadêmica .....	128

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abed	Associação Brasileira de Educação a Distância
Abmes	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Processo de Avaliação das Condições de Oferta
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
Cederj	Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
Censup	Censo da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
Conaes	Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENC	Exame Nacional dos Cursos
Enem	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
	Exame Nacional do Ensino Médio
E-Tec	Escola Técnica Aberta do Brasil
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Funadesp	Fundação Nacional de Desenvolvimento de Ensino Superior Particular
Geres	Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior
IES	Instituições De Ensino Superior
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IGC	Índice Geral dos Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO	<i>International Standardization Organization</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Ocde	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Paiub	Programa de Avaliação Institucional
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ProFormação	Programa de Formação de Professores em Exercício
Pro-Infantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Pró-Licenciatura	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio
Prouni	Programa Universidade Para Todos
Rived	TV e Rádio Escola, Rede Internacional Virtual de Educação
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Superior (SESU), da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sistema e-MEC	Sistema do Ministério da Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Uned	Universidade Nacional de Educação a Distância
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	15
2. MODALIDADE ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL .....	22
2.1. Aspectos Históricos da Educação a Distância no Brasil .....	23
2.2. A Teoria de Paulo Freire Aplicada à Educação a Distância no Brasil .....	29
2.3. Legislação da EaD no Brasil: Interpretação e Novos Rumos.....	32
2.4. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil .....	40
2.5. Sinaes: Desafios e perspectivas .....	50
2.6. Modalidades Avaliativas do Sinaes: breve análise.....	56
3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	61
3.1. Axiologia da Qualidade .....	61
3.2. Concepções e Modelos da Qualidade na Educação.....	64
3.3. Tipos de Qualidade na Educação Superior.....	67
3.3.1. Qualidade Universitária: Isomórfica .....	68
3.3.2. Qualidade Universitária: Especificidade .....	69
3.3.3. Qualidade Universitária: Equidade.....	69
3.4. A Dicotomia Qualitativo/Quantitativo na Discussão sobre a Qualidade do Ensino Superior.....	69
3.5. Avaliação e Qualidade da Educação Superior no Enfoque do Sinaes.....	72
3.6. Indicadores de Qualidade (IGC, CPC, Conceito Enade).....	80
3.7. Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade).....	89
3.8. O Enade e a Qualidade na Educação Superior .....	93
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	100
4.1. Método de Pesquisa .....	100
4.1.1. Delineamento da Pesquisa .....	101
4.1.2. Objeto de Estudo .....	101
4.1.3. Coleta de Dados .....	102
4.1.4. Procedimentos de Análises de Dados .....	103
4.2. Apresentação dos Dados.....	104
4.3. Análise dos Dados .....	104
4.3.1. Análise Quantitativa .....	104
4.3.2. Análise Qualitativa .....	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	141
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	166

## 1. INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pela revolução tecnológica, sob todos os aspectos da vida das pessoas, seja o da educação, trabalho, transporte, entretenimento, dentre outros, demandam atualização permanente para que haja sempre alternativas que atendam aos usuários, fazendo-os alcançar resultados melhores, o que não seria possível por meios convencionais.

Nesse sentido, a educação presencial, assim como ocorre com a educação a distância, engloba os dois fatores determinantes para a existência dessa integração que são a tecnologia e a comunicação, embora na Educação a Distância (EaD), a presença seja virtual e a comunicação seja mediada por recursos tecnológicos avançados.

A modalidade de EaD representa uma aprendizagem planejada que, geralmente, ocorre em um local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, métodos notáveis de instrução, esquema exclusivo de comunicação divulgada por meio da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos organizacionais e administrativos. (NISKIER, 1999).

O progresso e desenvolvimento descontrolados das novas tecnologias da informação mediadas com transmissões via satélite, internet e material multimídia proporcionaram circunstâncias que levaram a um desenvolvimento expressivo da educação, especialmente a modalidade à distância. (PIMENTEL, 2006).

Atualmente, o ambiente que possibilita a EaD é o da internet, a rede de computadores criada em 1969, nos Estados Unidos, denominada, a princípio, como Arpanet, pertencente ao Departamento de Defesa norte-americano. Mais à frente, em 1992, o cientista Tim Berners-Lee, do CERN, criou a World Wide Web. (CASTELLS, 2003).

No Brasil, foi a partir de 1996, com a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) que se instituiu uma nova era da educação a distância: a tecnológica. Com um início tímido, o país contava, em 1996, com grandes portais e provedores de conexão à rede, embora com pouca fluidez que o acesso discado permitia, porém com poucos usuários devido aos altos preços dos microcomputadores.

Em 2001, ainda sob a égide da internet discada, segundo a PNAD (2001), o Brasil contava com 12,46% da população brasileira tendo acesso a microcomputadores em seus lares, porém somente 8,31% tinham acesso à Internet. (IBGE, 2001).

Em 2018, com a internet operando em acesso banda larga – que permite fluidez e velocidade da transmissão dos dados – o PNAD (IBGE, 2018) indica que a internet é mais acessada por pessoas que se encontram na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, sendo que 7 em cada 10 domicílios brasileiros têm acesso à internet. Dentre o meio mais usado para se acessar a internet, na atualidade, está o aparelho celular, significando o meio preferido por 97,2 dos 48.080 milhões de lares pesquisados. (IBGE, 2018). E foi esse aumento no uso da internet que possibilitou a EaD, desbancando o meio utilizado anteriormente, os Correios e Telégrafos brasileiro.

Destaca-se que o artigo 80 da LDB instituiu uma nova era da educação a distância. Nele, essa modalidade, além de receber a proteção e o incentivo do governo recebe, também, tratamento diferenciado nos meios de comunicação. A determinação pautada na LDB é que o poder público incentivasse o desenvolvimento e a veiculação de programas em EaD, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, bem como estabelecesse o tratamento diferenciado por meio da mídia eletrônica, redução nos custos de transmissão em canais comerciais de radiodifusão sonora e de imagens; concessão de canais com finalidade exclusivamente educativas; reserva de tempo mínimo, sem ônus para o poder público, pelos concessionários de canais comerciais.

O art. 6º da Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que ordena o Plano Nacional de Educação (PNE), vem a abordar a educação a distância e suas tecnologias educacionais, estabelecendo diretrizes, objetivos e metas para a implementação desta modalidade de educação no país. Como estaques, dentre as diretrizes definidas, temos a que se refere ao incentivo amplo à modalidade em todos os níveis do ensino, bem como a ampliação do conceito de EaD para poder incorporar todas as possibilidades que as novas tecnologias de comunicação possam proporcionar, apontando uma liberdade em sua utilização e até, fazendo referências à auto-regulamentação.



A atualização da legislação sobre a EaD e a nova regulamentação da modalidade no país passam a ser estabelecidas pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, com destaque para a definição de que a oferta de pós-graduação *lato sensu* EaD fica autorizada para as instituições de ensino superior que obtêm o credenciamento em EaD. Os pólos de EaD, por sua vez, passam a ser criados pelas instituições, que deverão informá-los ao MEC, respeitados os limites quantitativos definidos pelo Ministério, em conformidade com as avaliações institucionais pautadas na qualidade e infraestrutura.

Conforme o Portal do MEC (2018), as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais. O MEC tem como estratégia, a ampliação da oferta de ensino superior no país para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011-2020, que prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos.

Esse percentual (50%), estipulado como Meta 12 do PNE, com base em dados expressos pelo Censo da Educação Superior, realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), justifica a atualização da legislação ao comparar o percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em diferentes países.

Embora pareça que a nova legislação tenha sido ambiciosa ao buscar o atingimento dessa taxa de 50% de matrículas no ensino superior, observa-se que a preocupação se detém apenas com a matrícula, olvidando-se da taxa de egressão. O objetivo da educação a distância, nesse momento, mostra ser focado apenas no ingresso.

Maltez (2000) considera que há pontos fortes na EaD, tais como a autonomia e a comunicação em duas vias. Porém, destaca-se alguns pontos frágeis que acarretam a desistência por parte dos alunos, devido ao isolamento, à solidão, à dificuldade de acesso às bibliotecas e à falta de apoio institucional. Estes aspectos são agravados pela dificuldade de incorporar os estudos à vida cotidiana, principalmente, em razão da conciliação do binômio família e trabalho.

Na concepção de Oto Peters (2001), um dos pioneiros na teorização da EaD, a emergência na institucionalização dessa modalidade se apresenta como uma solução solidária e igualitária. A EaD pode contribuir com a reflexão sobre um formato de ensinar e aprender alternativo, ao propor diferentes reformulações

didático-pedagógicas que culminam numa nova prática direcionada as especificidades e singularidades dessa modalidade.

Questionamentos perpassam as mentes dos educadores, pois pergunta-se se existem subsídios para o alcance da conclusão do curso, nos mesmos patamares de ingresso, e se há avaliação adequada da taxa de egressão. Outro item primordial, refere-se ao fator financeiro visando à manutenção do aluno na IES até a completa formação, considerando-se que o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) não estão atendendo atualmente às demandas.

Dessa forma, paira no ar a dúvida sobre a manutenção do aluno da EaD na instituição, com o foco de tão somente inscrevê-lo nesta modalidade, para o alcance da meta de acesso, sem, no entanto, garantir a ele que conclua tal curso.

Conforme Barreto (2006), a EaD vem ao encontro à necessidade de educação aos setores ou grupos da população que (por razões diversas) tem dificuldades de acesso a serviços educativos regulares.

De acordo com o Censo da Educação Superior (CenSup), existem no país, atualmente, 1.473 mil cursos superiores a distância ofertada, com um crescimento de 10% ao ano, desde 2010. Atualmente, são mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015. (MEC, 2017).

Para verificar e assegurar que a educação superior, em especial a EaD, seja efetivada com qualidade, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 14 de abril de 2004, por meio da Lei nº 10.861, a qual, destaca a contínua procura pela “melhoria da qualidade da educação superior, pela sua expansão e pelo acompanhamento da oferta dos cursos do sistema federal”. (GRIBOSKI, 2012, p.1).

Por meio dos resultados que são verificados pelo Sinaes, se constituem as políticas, que terão como meta o acréscimo da qualidade. Dias Sobrinho (2003, p.58), explica que “nem sempre os resultados da avaliação são levados em conta para estabelecer as políticas governamentais. São as políticas governamentais que organizam as avaliações”. Um dos instrumentos avaliativos mais relevantes dentro do Sinaes é o Enade, que detém maior peso de avaliação em comparação com outros instrumentos, sendo responsável por parte da avaliação de cursos e instituições.

Griboski (2012) esclarece que o Enade se firma como um indutor da qualidade do ensino superior, e da prática formativa dos cursos de graduação, demonstrando o desenvolvimento que os estudantes estão alcançando com o aprendizado, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos ofertados.

A partir do exposto, tem-se que o tema do presente estudo é verificar a contribuição do Enade, mediante os conceitos gerados, para a melhoria da qualidade da educação a distância, ao longo do período, e, quando possível, em comparação à educação presencial universitária em instituições particulares. Como linha mestra da pesquisa, persegue-se a seguinte questão problema, a qual deverá ser respondida na dissertação: os conceitos do Enade indicariam melhorias na qualidade dos cursos EaD ofertados nas instituições privadas no Brasil no período de 2007 a 2016?

No que tange à hipótese, suscitou-se que: a EaD é vista como educação de categoria inferior, conforme Kenski (2011), porém a variação entre as avaliações envolvendo as diferentes modalidades registra diferença pouca diferença nas notas.

Para Kenski (2011), a visão da EaD como categoria inferior, ocorre em razão do medo instituído pelo paradigma de que o computador vai substituir o professor, bem como pelo desconhecimento envolvido no que é inovador ou pouco sabido. Outros motivos que se mostram são a acomodação dos profissionais que precisam mudar as práticas docentes para exercer a EaD, assumindo posturas diferenciadas, e formação continuada para atualizar-se. Entretanto, o preconceito designado à EaD ocorre em outras circunstâncias estruturais, em que há deficiências nos projetos e processos, enfatizando os aspectos tecnológicos e esquecendo-se a relevância dos conteúdos, o que pode apontar razões para o fracasso de alguns sistemas de EaD e a fama infundada de ensino de categoria inferior.

O objetivo geral versa sobre a análise da qualidade na educação oferecida nos cursos EaD no Brasil, estudando os dados temporais do Enade entre 2007 a 2016.

A presente pesquisa se justifica pela importância do tema “educação”, especificamente a educação a distância, ao consistir em uma oportunidade de acesso ao ensino superior àqueles que, por algum motivo, não tenham condições

de frequentar um curso superior regular, porém que anseiam obter uma graduação que, certamente abrirá as portas de uma vida melhor por meio do conhecimento, o que pode ser realizado através do ambiente virtual, desde que dentro de parâmetros de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Outro ponto a se destacar, refere-se às experiências profissionais vividas pela mestrandia, que tem atuado há 2 (duas) décadas no setor de que legisla sobre EaD, no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) do Ministério da Educação (MEC), o que trouxe o desejo de analisar a lacuna existente que se pauta na análise da qualidade dos cursos promovidos nessa modalidade, estabelecendo na medida do possível uma correlação com os cursos presenciais, inclusive no que se refere aos cursos que demandam uma prática profissional presencial, enquanto disciplina obrigatória de aferição dos conhecimentos.

Quanto à estrutura da dissertação, esta pesquisa divide-se em 3 (três) capítulos e considerações finais, assim descritos:

No capítulo 2, é apresentada a educação a distância no Brasil, traçando um breve esboço, além de apresentar a legislação e os novos rumos, a abordagem sob a ótica do expoente Paulo Freire, bem como a avaliação da educação superior no Brasil, mediante uma síntese sobre os métodos de avaliação adotados desde 1983, assim como os indicadores utilizados na atualidade para mensurar o estudo superior, nos aspectos presencial e EaD.

As concepções e modelos de qualidade são explorados no capítulo 3, o qual se propõe a explicitar sobre o que seja qualidade, tanto sob o aspecto evolutivo e histórico quanto conceitual, assim como trata dos tipos de qualidade aplicados à educação. Cuida-se, também, de trazer à lume, a avaliação da qualidade da EaD no Brasil, procurando elucidar os métodos de avaliação criados pelo MEC, assim como tratar da dicotomia qualitativo/quantitativo na discussão sobre a qualidade na educação superior, apresentando modelos de avaliação do desempenho de estudantes com vistas à qualidade da educação em outros países, e os novos instrumentos de aferição da qualidade, que proporcionarão um salto evolutivo na modalidade EaD.

O capítulo 4 traz a visão da qualidade da educação a distância pelo Inep, assim como a análise e interpretação dos dados colhidos nesta pesquisa, fazendo também uma breve análise sobre a avaliação da qualidade do curso e a procura

por cursos na modalidade EaD, a análise do impacto de credenciamento EaD no desempenho dos estudantes nos cursos em EaD e, finalmente, traz proposições para melhorar a qualidade da EaD no Brasil.

Por fim, a conclusão revela os achados mais relevantes da pesquisa, discutidos à luz dos teóricos estudados, apontando as considerações mais relevantes descobertas pela autora, bem como aponta novos caminhos de pesquisa futura e o fechamento deste estudo.

## 2. MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Neste capítulo disserta-se sobre a modalidade Educação a Distância, no Brasil, traçando um breve esboço sobre histórico, conceitos e legislação desde os primórdios, assim como lançando luz sobre as teorias que embasam à EaD, tais como a criada pelo expoente da Pedagogia, Paulo Freire. Este autor elaborou teorias a respeito da importância do tutor como responsável em levar os conteúdos aos alunos, por meio de instrumentos eficientes, teoria esta que pode servir de lente para análise do ensino no ambiente EaD, bem como a avaliação da educação superior no Brasil, mediante uma síntese sobre os métodos de avaliação adotados desde 1983.

Pode-se vislumbrar ao longo deste capítulo sobre os indicadores utilizados pelo MEC para mensurar os resultados do ensino superior, tanto no aspecto presencial quanto na EaD.

Neste capítulo, buscou-se apresentar a visão de Paulo Freire a respeito da Educação a Distância no Brasil, demonstrando o comprometimento do profissional com os resultados, assim como explicar a evolução legislativa desde a criação dessa modalidade em 1996 até o ano de 2017.

Sobre os suportes informacionais, Maltez (2000) bem pontua que:

A EaD incorporou o áudio e o vídeo cassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o computador e a tecnologia dos multimeios, combinando sons, imagens, textos de forma articulada e integrada. (MALTEZ, 2000, p.135).

Belloni (1999) aborda a efetividade das tecnologias, mas questiona a inovatividade da contribuição de seu uso na educação, conforme a seguir:

As tecnologias não são boas (ou más) em si, podem trazer grandes contribuições para a educação, se forem usadas adequadamente, ou apenas fornecer um revestimento moderno a um ensino antigo e inadequado. (...) O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação já não é uma opção: estas tecnologias já estão no mundo, transformando todas as dimensões da vida social e econômica; cabe ao campo da educação integrá-las e tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito. (BELLONI, 1999, p. 104).

Peters (2001) enfatiza que a EaD é um método de educação que possibilita a autoaprendizagem, a partir da mediação dos recursos midiáticos organizados.

Para o autor,

(...) educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimentos, habilidades e atitudes por meio da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, pelo uso extensivo de meios de comunicação. É uma forma industrializada de ensinar e aprender. A EAD (sic) é o conjunto das formas de estudo, em todos os níveis, que não se encontram sob a supervisão contínua e imediata de professores em salas de aula, mas que se beneficiam do planejamento, orientação e tutoria de uma organização. (PETERS, 2001, p. 7).

Dessa forma, a EaD, por ser um método cujo acesso tem se atrelado ao desenvolvimento tecnológico, vem se desenvolvendo significativamente, promovendo o desenvolvimento educacional no Brasil, em se tratando de graduação e de pós-graduação.

## **2.1. Aspectos Históricos da Educação a Distância no Brasil**

Para Maia (2007), é possível que os primeiros conhecimentos em Educação a Distância no Brasil tenham ficado sem registro, visto que os dados conhecidos sobre o tema são do século XX<sup>1</sup>. (MAIA, 2007, p. 209).

Assim, tem-se registro que em 1930 - 41 anos após a Proclamação da República - criou-se o Ministério da Educação e Saúde, com a finalidade de elaborar um novo plano para a educação brasileira, capaz de subsidiar o novo modelo econômico para o desenvolvimento das forças produtivas.

A aceleração maior do ensino a distância, sob o aspecto econômico, ocorreu de 1945 a 1964, em que houve a modificação do processo de substituição

---

<sup>1</sup> Alves (2011) afirma que a primeira iniciativa brasileira em EaD aconteceu, em 1923, mediante o uso do rádio, por Edgard Roquete Pinto. em 1934, com o surgimento da rádio-escola municipal do Rio de Janeiro, em que os estudantes recebiam folhetos prévios, bem como aplicada correspondência para contatá-los. em 1938, o instituto universal brasileiro passou a ofertar seus cursos por correspondência. na década de 60 foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), trazendo uma ideia inovadora para ampliar o acesso à educação, com objetivo de promover cursos de alfabetização pelo rádio e se tornando o marco da EaD não formal no Brasil.

das importações, estimulando a presença do capital estrangeiro, sob o amparo do estado populista e o desenvolvimento centrado no crescimento econômico<sup>2</sup>.

Com esse paradigma, surge a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, que, segundo Freitas (2005), promoveu a escola que reproduz e reforça a estrutura de classes, baseando-se na divisão do trabalho entre manual e intelectual. Além disso, o elevado custo com o treinamento de pessoal nas indústrias transferiu a responsabilidade para a escola, e conseqüentemente, para o Estado<sup>3</sup>.

Dessa forma, nos anos de 1964 a 1979, o processo de industrialização brasileiro adotou padrões internacionais de produção, com aumento da internacionalização do mercado e a incorporação de modernas tecnologias à produção nacional. Para tanto, o Estado se apresentou como mediador entre os interesses nacionais e internacionais. A mediação, entretanto, se concretizou por meio de leis, regulamentações e planejamentos elaborados pelos governos militares, como, por exemplo, a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. (BRASIL, 1968).

Vale destacar que, nas palavras de Saviani (2007), essa conjuntura de crise capitalista do período de 1970 corroborou com o apoio da educação escolar, juntamente com à formação de trabalhadores, para o processo econômico-produtivo, peculiar com da teoria do capital humano. A função inicial era a formação para o mercado, tendo a teoria do capital humano ajudado do ponto de vista produtivista na educação brasileira.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Freitas (2005, p. 96) afirma que este modelo de estado “representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica e política são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias”.

<sup>3</sup> Entre 1960 e 1970, as iniciativas em EaD marcam as mudanças estruturais ocorridas no cenário do desenvolvimento econômico, proporcionando o surgimento de políticas educacionais voltadas à qualificação e formação profissional, com o intuito de incrementar a produtividade e renda e, assim, atender a produção (Nogueira, Moraes, 2009). nesse momento, também, são implantados os projetos da TVE voltados para a educação pública, no sentido de atender a parcela da população que não completou seus anos de estudos básicos. Romiszowki (2005) discorre plenamente a história da EaD ao definir que na década de 70, a prática em EaD era o telecurso, e nesse cenário, o país obteve o reconhecimento internacional em decorrência da utilização de alguns projetos eficientes e eficazes de atividades de aprendizagem.

<sup>4</sup> Em 1970, surge o projeto minerva que foi propulsor da EaD, ainda que restrito aos ensinios primário e ginásial e veiculado pela Rádio MEC e complementado com material impresso. (BRASIL, 1971). as ações promovidas em EaD, durante esse período colaboraram com o processo de industrialização do país, visto que foi necessária a adoção de padrões internacionais de produção nacional e utilização de novas tecnologias. Foi essa qualificação pessoal, assegurada pelas Leis



Posteriormente, na década de 1980, com a desaceleração econômica no país e a insatisfação da sociedade civil, quanto à rigidez do sistema militar tecnoburocrata, promovendo novas transformações no cenário político brasileiro. Surge o movimento de forças sociais civis que se organizam e tentam recuperar os espaços perdidos no período militar, alimentando uma campanha política de redemocratização do país. Nesse contexto, as políticas educacionais dão ênfase dentre ao ensino público de boa qualidade e a democratização do acesso à educação, mediante uma reformulação da escola e de sua finalidade, devendo orientar-se para a transformação da sociedade.

Os anos de 1990 trouxeram mudanças no contexto sócio-político-econômico mundial, ao fortalecer a competitividade e a exigência de uma maior eficiência e eficácia das organizações capitalistas. Para acompanhar as tendências mundiais, surge uma nova forma de estruturação do Estado por meio de reformas administrativas.

Em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Estado<sup>5</sup> estabeleceu objetivo e diretrizes para a reforma administrativa no país, como a redefinição do papel do Estado, que passa a não ser mais diretamente responsável pelo desenvolvimento econômico e social do país, ao assumir a função de regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995).

No Brasil, os direitos sociais, abrangendo a educação, adquiriram caráter universal após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesta esfera está o texto constitucional, ao estabelecer que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, art. 205). Com a implementação da administração pública gerencial veio a aplicação dos paradigmas à educação, baseados nos princípios da eficiência e eficácia; seguindo

---

nº 5.540/86 e nº 5.693/71, que promoveu a profissionalização e o saldo positivo na educação do país (BRASIL, 1971).

<sup>5</sup> O Plano Diretor da Reforma do Estado trouxe a proposta de substituir a administração burocrática que emperra o desenvolvimento, por uma administração gerencial, com foco em aumentar a eficiência e efetividade dos órgãos e, assim, fortalecer a capacidade do estado promover o desenvolvimento e crescimento necessários, assegurar serviço público de qualidade e democrático e responsabilizando o servidor público por seus resultados (BRASIL, 1995).

padrões empresariais, as políticas públicas representam conjuntos de ações que objetivam a resolução ou minimização de problemas presentes na sociedade e que demandam a intervenção estatal.

Essa linha de raciocínio estava conectada ao discurso que defendia a garantia ao acesso, à qualidade, à permanência dos alunos na escola e a conclusão da escolaridade. Todavia, a garantia pretendida se dá por meio de mecanismos de controle e regulação estatais, nos quais financiamento e avaliação estão atrelados como principais instrumentos de gestão. A expansão do sistema educacional brasileiro, também, decorreu da responsabilidade do Estado, a qual passou a ser uma atividade não exclusiva. Os sistemas de avaliação passaram a privilegiar a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações e não uma construção coletiva e legitimada pelos atores envolvidos. (OLIVEIRA, 2002, p. 84).

A “Lei ordinária do PNE” (Lei nº 13.005/2014), com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014 - prevista no artigo 214 da Constituição Federal -, define diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação, em que Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE, incluindo a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos, mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei, como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e expandindo o sistema do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), embora não atenda a modalidade EaD.

No caso das Instituições de Educação Superior (IES) privadas, a relação custo x benefício influenciou a rápida adoção pela modalidade, como alteração nas relações de trabalho. Esse fator tem sido a estratégia usada pelas IES para promover seu crescimento e inserção competitiva, pois o objetivo é massificar, ampliar a oferta da prestação de seus serviços a uma escala maior do mercado educacional e disseminar o uso de tecnologias baseados em softwares proprietários ou de código fechado, os quais trazem muito mais a exclusão do que a inclusão social. (LOBO NETO, 1998; 2006).

Esse é o risco eminente, quando se apresenta a ideia de massificação e perda dos princípios éticos na construção dos projetos EaD, pois podem por em xeque a credibilidade e qualidade dos cursos. O mesmo pode vir a ocorrer nas IES

públicas, caso a lógica de produção massificadora e de mercado se torne predominante e prioritária. (LOBO NETO, 1998; 2006).

Saviani (2007) considera que a revolução da informática e a difusão de ideais da pós-modernidade implementaram outros conceitos, embora já existentes, mas readaptados à educação. É o caso da eficiência, eficácia e competências. Não cabe mais ao Estado garantir a preparação de mão de obra para o mercado, mas sim o indivíduo que, de acordo com suas capacidades e competências, é responsável em se manter competitivo no mercado de trabalho

Com o advento das novas tecnologias e mediante sugestão da Unesco e do Banco Mundial, a formulação de políticas e estratégias para melhorar os sistemas educativos dos países pobres apontaram para a necessidade de utilização de recursos de EaD e das tecnologias de informação e comunicação para a formação e aperfeiçoamento de professores, conforme Delors (1998).

O desenvolvimento de um projeto de formação por meio da educação a distância não se restringe, apenas, à função social de ampliação de acesso à educação. Antes, deve servir como instrumento de qualificação do processo educacional, inclusive ao propor a formação e qualificação de profissionais da educação, a fim de se evitar o uso indiscriminado de novas tecnologias.

De acordo com os autores Romani e Rocha, (2001) a EaD como uma modalidade de educação em que a sala de aula se torna um espaço virtual, ocasionando uma não convergência de espaço e tempo entre professor e aluno. Dessa forma, no Brasil, a educação a distância tem sido pensada para programas voltados ao aperfeiçoamento e capacitação, buscando sempre compensar, de forma rápida, a defasagem do trabalhador. (ROMANI e ROCHA, 2001, p. 71).

No processo de formação profissional, segundo Peters (2003), a tecnologia educacional e suas mídias devem estabelecer relação de interação com a teoria e prática de ensino a distância, para desenvolver inovações pedagógicas, estabelecendo uma nova proposta e desafio para a formação de professores frente às novas demandas sociais.

Portanto, o conhecimento e a aprendizagem, ao que se pode perceber, nunca foram tão valorizados como nos anos mais recentes. As sociedades contemporâneas, caracterizadas pelas modificações tecnológicas, estabelecem respostas cada vez mais rápidas e desenvolturas múltiplas dos profissionais, os quais precisam de qualificação e aperfeiçoamento constantes. De acordo com

Moran (2009) as atividades à distância derivam das configurações essenciais nos contextos atuais de educação, de forma a atender as questões distinguidas de uma sociedade cuja complexidade vem desenvolvendo de um modo acelerado. Disserta, ainda, que é uma modalidade de educação, a Educação a Distância, que tem um compromisso com a qualidade.

O momento atual do conhecimento é dinâmico, veloz, promovendo mudanças e transformações. Tal situação cria uma demanda por constante aprendizagem pelo profissional, assim como determina as ações a serem enfrentadas pelas empresas na busca pela excelência. Esse cenário é que vem trazendo elementos concretos para que a EaD ganhe cada vez mais força, pois a hora é da sociedade da informação. Com os avanços da internet, as novas tecnologias ultrapassaram as fronteiras das salas de aula e da EaD e a escala da sala de aula virtual não se restringe ao território físico, favorecendo um rápido crescimento da EaD nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas.

É nesse contexto que a educação passa a ser a única forma de superar a exclusão social e promover a inclusão social, embora existam barreiras comprometendo esse prognóstico e dificultando a igualdade no acesso a informação, em razão da extensão territorial, diferenças regionais, dificuldades econômicas e insipiência na formação dos professores, que não estão capacitados para lidar com a tecnologia de ponta. Segundo Moore e Kearsley (2007), o caminho certo é formar os professores, para, em seguida formar os alunos. Para que tenhamos uma sociedade desenvolvida, além de se pensar na preparação para a sociedade da tecnologia, deve-se observar a tirania da informação, quando se tem a informação demais em pouco tempo para absorver. Para Moore e Kearsley (2007), deve-se compreender que a EaD depende da interação do aluno com o conteúdo, da interação do aluno com o professor e da interação do aluno com os demais alunos, de forma equilibrada, compartilhada e colaborativa.

A democratização da educação superior está em pauta nos debates atuais e no cerne da polarização está a educação como bem pública e social e não como mercadoria, citado por Dias Sobrinho (2010) e reforçado por Cury (2010). A apresentação da equidade no aumento da quantidade e da qualidade da educação superior, a com a implementação das políticas de inclusão, compõe um meio para que as pessoas com limitações tenham acesso a um bem público, isso é, a um

direito social. Dessa forma, destacam-se as responsabilidades que as instituições de ensino superior (IES) possuem:

[...] relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação como sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 110).

Conforme Dias Sobrinho (2010), o conhecimento é primordial para a realização pessoal, qualificação para o trabalho, bem como o fortalecimento econômico e o desenvolvimento de um país.

Decerto, a EAD vem crescendo tanto em finalidades sociais quanto em estratégias com vistas a garantir a flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. Atualmente, a EaD deixou de oferecer um ensino paliativo e passa a responsabilizar-se por algo efetivo, conforme Bastos (2017).

A democratização não se faz apenas com a ampliação do acesso e aumento do número de vagas, mas garantir a permanência do aluno até que conclua os estudos de forma adequada. Por outro lado, a democratização do acesso à educação superior somente pela EaD, além de ilusório, carrega outra intenção que é a educação como instrumento para o desenvolvimento econômico, deixando para segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana. Embora a EaD traga possibilidades para contribuir com a ampliação do acesso à educação superior, por meio da aplicação das novas tecnologias de rede e comunicação, não se pode desconsiderar as barreiras pré-existentes e que precisam ser vencidas em conjunto com os problemas sociais dominantes, permitindo o enriquecimento das práticas educativas para o ensino e aprendizagem em ambientes híbridos, sejam presenciais, EaD com encontros presenciais ou totalmente puros, conforme Santos (2003) preleciona.

Nesse sentido, propõe-se estabelecer uma conexão entre a proposta da EaD com a teoria e abordagem de Paulo Freire, criador da “Pedagogia que Liberta”, que será analisada na próxima seção.

## **2.2. A Teoria de Paulo Freire Aplicada à Educação a Distância no Brasil**

Este subtópico dedica-se em analisar a proposta de Paulo Freire, aplicada ao âmbito da EaD, considerando que esse autor preconizou colocar “o aprendiz como sujeito” e que, partindo-se desse princípio, depreende-se que o ambiente de aprendizagem virtual – que se vale de apoio de todos os tipos de mídias para promover uma formação bem sucedida – também depende muito do aluno, da disciplina, do tutor e da organização atraente dos conteúdos. O ambiente de aprendizagem virtual depende muito dos fatores apontados, porém depende muito também do tutor e todas as responsabilidades inerentes ao papel deste no ambiente de aprendizagem em ensino a distância.

No contexto da EaD, o mediador (tutor) é muito importante, consoante a pedagogia humanista de Paulo Freire (1979), considerando-se depender deste profissional a construção de novos meios de conhecimento que não reproduzam meramente a dependência do aluno ao conhecimento do professor, mas que instigue, estimule e provoque o aluno ao aprendizado desenvolvido com autonomia, criatividade e curiosidade.

Paulo Freire (1979), com o seu entendimento visionário sobre o significado da Educação, contribuiu sobremaneira para a formação dos professores em tutores no ambiente virtual, no que tange à estimulação da autonomia na formação dos professores para o desenvolvimento de práticas inéditas, com vistas a transformar realidades. Isso se deve pelo fato de o tutor ter papel relevante nos ambientes de aprendizagem virtual, pois, é com o acompanhamento feito por ele, que os alunos alcançam os resultados pretendidos se convertendo em autores das transformações da sua própria realidade.

Para Freire (1979), o conhecimento liberta e proporciona ao aluno a possibilidade de viver em uma sociedade mais justa. Nesse contexto, o tutor, que é quem intermediará a relação entre aluno e os conteúdos, precisa ter consciência do impacto que irá causar na vida acadêmica dos seus alunos e, para tanto, ele deve ser estimulado a participar desse processo de aprendizado, gerindo os conteúdos de forma a torná-los atraentes, pois conforme Freire ensina, o professor tem que se conscientizar da “importância da sua formação permanente”. (FREIRE, 1979, p. 35). Nesse sentido, os fundamentos teóricos centrais sobre formação de

professores em novas tecnologias na educação são conectados ao princípio da ação-reflexão-ação, criado por Freire (1996), ou seja, os professores, no contexto da EaD, são sujeitos do conhecimento, cujo repertório científico usado para a formação precisa ser cíclico, para alcançar novas competências, assinalando um saber-fazer diante das novas demandas sociais.

O fato é que, ao tornar mais atraentes os conteúdos disponibilizados no ambiente virtual, o tutor tornará aluno mais instruído e propiciará sua participação no processo de transformar a sociedade. Para Freire (1979), “O formador, neste sentido, é semelhante a alguém que auxilia e que se aproxima dos problemas que o professor tem na sua prática para, com ele, tomar distância epistemológica”.

A aproximação do objeto de estudo, como resultado do ensinar provocar o “aprender” contínuo, pois conforme Freire enfatiza, é importante que teoria e prática caminhem juntas para a formação tanto do professor quanto do aluno. Freire ensina que “O programa de formação do educador deve ser constante, sistematizada, (...) condição para o processo de reorientação curricular”. (FREIRE, 2005, p. 80). Nesse círculo virtuoso, que possui características próprias, portanto, é que o tutor se aperfeiçoa e se torna um facilitador dos conteúdos, pois a ele será exigido a aplicação de técnicas capazes de impactarem positivamente no sucesso do aluno, em razão da motivação e condições de estudo, ao desenvolver ações que gerem autonomia, autoaprendizagem e aprendizagem significativa e garantindo um aprendizado eficaz.

Isto porque a EaD é uma modalidade de ensino que se pauta em um processo de autoaprendizagem do aluno, que dependem diretamente de ações desenvolvidas pelo tutor para gerar essa autonomia. Belloni (1998) identificou haver na EaD uma aprendizagem autônoma, que consiste em um modelo de aprendizagem mais apropriado a adultos com maturidade e motivação necessários à autoaprendizagem.

Para Belloni (1988), significa que o tutor deve conhecer os aspectos socioculturais, suas demandas e expectativas e integrá-las ao conceber as metodologias, estratégias e matérias de ensino, visando criar por meio destes as

condições propícias à autoaprendizagem, conectada com a proposta de aprender a ensinar, citada na obra de Paulo Freire e confirmada por Nobre e Melo (2011)<sup>6</sup>.

É nesse contexto que há um entrelaçamento das estratégias entre a prática de tutoria e a pedagogia crítica de Paulo Freire que enaltece a educação humanizadora, com foco na pessoa, objetivando transformar o ser humano, deixando-o livre para entender e participar das relações sociais, conflitos e relações de poder, de modo a ser estimulado a estimular a autonomia na formação dos professores, o que se observa atualmente na EaD, no que se refere à transformação dos alunos, preconizando a busca pela qualidade na educação. A partir dos ensinamentos de Freire (2005) identifica-se um ciclo que desemboca na importância da qualidade do ensino, bem como a importância do tutor virtual (no contexto de EaD) como elemento primordial para se obter a eficácia na formação dos alunos, despertando o interesse do aluno sobre os conteúdos

Assim sendo, observa-se a interdependência tutor virtual-aluno no âmbito da EaD, onde há a necessidade de se facilitar o conhecimento, de se instigar, estimular e provocar o aluno ao aprendizado desenvolvido com autonomia, criatividade e curiosidade, pois é necessário que se mostre ser possível o desenvolvimento e a aprendizagem com autonomia por meio do aprendizado pautado em reciprocidade, coletividade e solidariedade, que consistem nos princípios dos cursos de ensino a distância baseados na teoria de Paulo Freire.

Alfim, verifica-se que a EaD necessita ser atraente para o aluno, de modo a facilitar a apreensão dos conteúdos, pela ótica proporcionada por Paulo Freire, entende-se ser pertinente contextualizar, de forma sintética, a evolução da legislação da EaD no país, que será abordada na próxima seção.

### **2.3. Legislação da EaD no Brasil: Interpretação e Novos Rumos**

Este tópico tem o propósito de introduzir a evolução da legislação que regula a EaD. Destarte, as bases legais da modalidade em estudo foram estabelecidas, inicialmente, pela LDB, que trata da criação e desenvolvimento de

---

<sup>6</sup> Nobre e Melo (2011) afirmam que o tutor virtual (EaD) precisa desenvolver competências para manter o aluno motivado e, assim, obter resultados satisfatórios, como acolhimento das diferenças, exercício do diálogo, linguagem clara e amigável, impulsionar a co-criação e prática pautada na interatividade.



ensino não presencial, o que promoveu a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação à distância pelas IES, pelo Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998 – que regulamentou o art. 80 da LDB –, pelo Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998 – que alterou os art. 11 e 12 do decreto anterior – e, finalmente, pela Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1988 – que normatizou os procedimentos de credenciamento de IES para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância.

A EaD necessitou de várias regulamentações ao longo dos 22 anos de existência, sendo que, somente em 2005, é que iniciou de fato a consolidação dessa modalidade, por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que trouxe mudanças no art. 80 da LDB, ao instituir metodologias, avaliação de desempenho de aluno e credenciamento de IES e o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que tinha por finalidade a regulamentação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos sequenciais, no sistema federal de ensino, como as fases de credenciamento das IES.

O Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, foi instituído para acomodar os Decretos nºs 5622 e 5773, já revogados, no propósito de regular o credenciamento na ótica do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior)<sup>7</sup> e alterar o processo de credenciamento de campus fora de sede, enquanto que o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, veio para atualizar a legislação que ordena a EaD no país, além de estabelecer a oferta de pós-graduação *lato sensu* EaD, sem credenciamento característico da modalidade.<sup>7</sup>

A definição de EaD e disposição das normas operativas dos programas, fixando diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos, além do credenciamento de instituições, ficou a cargo do Decreto nº 2494/1986, visto que a LDB regulamentou apenas o incentivo ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. O Decreto nº 2494/08, conforme Costa (2010), vinculava a

---

<sup>7</sup> A Lei nº 10.861, de 14/04/2004, regulamentou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o propósito de acompanhar o desenvolvimento das IES que ofertam educação em nível superior. O sistema é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. (Inep, 2018).

oferta de cursos EaD ao uso de suportes variados, o que tornava quase obrigatório o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

O Decreto nº 5.622/2005 estabeleceu a consolidação da modalidade EaD ao trazer o objetivo de regimentar e regularizar o credenciamento de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e programas, em EaD, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica e educação superior (BRASIL 2005). Considerado, à época, o marco regulatório da Educação à Distância, tal Decreto buscava não apenas regulamentar o art. 80 da LDB, mas funcionar como política pública indutora, com vistas a ampliação e ao fortalecimento da EaD no país.

A publicação desse decreto foi a resposta dada aos problemas decorrentes da rápida expansão de matrículas no setor, sem, no entanto, haver compatibilidade de recursos e infraestrutura das instituições para promover a oferta desses cursos, caracterizando a falta de controle e fiscalização do poder público, ações que se efetivam a partir de normas previamente estabelecidas.

A publicação do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006) se destaca para dar sustentabilidade e amparo legal à EaD, tendo em vista que acolhe 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. Delineia, portanto, as ações que qualificam o ensino superior brasileiro, com destaque para a divisão de tarefas dos órgãos públicos educacionais para o credenciamento, funcionamento, supervisão e avaliação, alterando profundamente o papel exercido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), tornando mais claras as relações estabelecidas entre IES e o MEC. O acréscimo promovido por esse Decreto foi o credenciamento específico para oferta de Educação a Distância.

Posteriormente, em 2007, foi elaborado o documento Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância<sup>8</sup>, na conjuntura da política permanente de expansão da educação superior no País, com o propósito de complementar às determinações da Lei nº 9394/96 e das normas infraconstitucionais. Nesse sentido, no contexto dos Referenciais de Qualidade, é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade. Implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir de 2007, passa a construir os instrumentos de avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e dos estudantes fundamentados nos eixos orientadores do Sinaes<sup>8</sup>, sancionado pela Lei nº 10.861/2004, e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante uma organização definida em dimensões e indicadores, coerentes com os demais elementos definidos nas normas e nos Referenciais de Qualidade<sup>9</sup>, embora, nesse momento, ainda não existisse um instrumento próprio para avaliar os cursos em EaD. Para a realização das ações que iriam viabilizar, especificamente, a regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos de graduação, o poder público veio a se organizar de modo a atribuir responsabilidades e competências aos órgãos que compõem o sistema federal de ensino, bem como os sistemas estaduais de ensino.

A publicação do Decreto nº 6.320/07, que aprovava a estrutura regimental e organizacional do MEC e o Decreto nº 6.303/07, vinda para modificar disposições dos Decretos nº 5622/05 e 5773/06, ajustou o credenciamento junto ao Sinaes e alterou o processo de Credenciamento de Campus Fora de Sede, em que, originalmente, tratava-se, de forma equivocada, como processo de Credenciamento de Curso ou Campus Fora de Sede; a institucionalização do sistema eletrônico de fluxo e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação (Sistema e-MEC), através da Portaria Normativa nº 40/2007, além de alterações pontuais para a EaD, como a Secretaria de Educação a Distância (Seed) que passou a ter a responsabilidade das funções de regulação e supervisão de processos Ead.

---

<sup>8</sup> Os referenciais de qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da lei de diretrizes e bases da educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, mas não tem força de lei. É um referencial norteador para subsidiar os atos legais do poder público no que se referem aos processos de regulação, supervisão e avaliação da EaD. (BRASIL, 2018).

<sup>9</sup> Para fins de ilustração, Roberto Capelato, diretor jurídico do Sindicato das Entidades Mantenedoras de estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), afirma que o novo marco regulatório trará oportunidade para as IES menores apostarem em parcerias e, embora, o decreto traga flexibilidade e subjetividade, também traz responsabilidade e compromisso em monitora (SEMESP, 2017b).

Desse modo, o MEC inicia os processos de supervisão em 2008, com o objetivo de garantir a qualidade para os cursos, inclusive EaD, além de cumprir as responsabilidades regimentais. A atividade de supervisão é sistêmica, intensiva e ostensiva ao cobrar das instituições uma coerência entre a sua atuação e o ordenamento legal em todas as dimensões presentes nos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação, sejam presenciais ou à distância e veio para fiscalizar e acompanhar o cumprimento do termo de saneamento, quando há incoerência ou irregularidades nos cursos e instituições, além de concluir os ritos e processos das instituições públicas que participam da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para que se estruturasse a EaD, de modo que funcionasse com um aporte administrativo eficiente, em 16 de maio de 2011, foi instituído o Decreto nº 7480/11 (BRASIL, 2011), que reorganizou a estrutura regimental do MEC, extinguindo a Secretaria de Estado da Educação (Seed), criando a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), que absorve algumas competências originais da Secretaria de Educação Superior (Sesu), da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da extinta Seed.

As novas diretrizes que regimentaram a EaD na educação básica e superior foram ajustadas pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamentando o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) objetiva controlar a oferta de educação na modalidade a distância, além de demonstrar em que circunstâncias a educação a distância é permitida para alunos da Educação Básica, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O decreto trouxe acréscimos em relação a legislação do Decreto nº 5.622/2005 no tocante a definição da EaD como uma modalidade de ensino que utiliza os meios tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem, além de trazer a metodologia, gestão e avaliação diferenciadas. A concepção determinava que, mesmo sendo a distância, deveria seguir alguns critérios obrigatórios como avaliação dos estudantes, estágios obrigatórios, defesa de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

Segundo o MEC, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, e do Decreto nº 9.057<sup>11</sup>, no 1º credenciamento de EaD, ocorrido em 1999, notou-se um equilíbrio entre setores públicos e privados, embora a preocupação do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018) fosse apresentar um conjunto de definições,

critérios e conceitos para garantir a qualidade nos processos de EaD e coibir a precarização da modalidade como oferta indiscriminada e sem os padrões básicos de qualidade para a EaD no país, no sentido de orientar as instituições que oferecem ou pretendem oferecer o curso dessa modalidade. Nos dias atuais, são mais de 1,3 milhão de acadêmicos efetivamente matriculados, com aumento de 50% entre os anos de 2010 e 2015. Logo, esses resultados contribuíram, em mínimo aumento, porém contribuíram para a nova regulamentação do MEC para EaD.

Destaca-se que tal decreto visa estabelecer que a EaD pode abranger diferentes níveis, mas que deverá ter o mesmo tempo de duração que os cursos presenciais e que os cursos em EaD tem validade nacional com os diplomas realizados conforme a legislação educacional pertinente. Como acréscimo, o novo decreto estabelece normas detalhadas para o credenciamento, renovação, supervisão das Instituições de Ensino a Distância e descentraliza o papel da União, ao permitir que os Sistemas de Ensino possam participar desses processos. Além de ratificar a obrigatoriedade de que as atividades presenciais deverão ser realizadas nas sedes das Instituições ou em seus polos.

Frente ao exposto, além da necessidade de estabelecer uma atualização da regulamentação e de regulação da EaD, o Estado ao publicar o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e o MEC ao publicar a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, conhecido como marco regulatório para a Educação a Distância no Brasil, vem a promover uma construção coletiva dos rumos desta modalidade, para que se torne uma política pública legítima e de qualidade, com fundamentos pautados na flexibilidade, na integração entre as modalidades presencial e à distância e na interação e colaboração no ensinar e aprender, segundo Moran (2007).

Sob a nova legislação, a novidade propõe forte flexibilização das exigências quanto a oferta de cursos EaD e amplia as prerrogativas das IES públicas para a expansão de cursos nesta modalidade. A avaliação de forma presencial acontecerá somente na sede da IES, sem a necessidade de avaliar os polos, mediante a verificação da existência e adequação de metodologias, infraestruturas física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que passam a ser documentos de compromisso da

IES com a qualidade do curso, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. As atividades presenciais, avaliações, estágios serão realizados a luz dos projetos pedagógicos e planos de desenvolvimento institucional, os quais serão avaliados e regulados pelo MEC. A nova regulamentação permite que as Instituições de Ensino Superior se credenciem para oferta de cursos de EaD, na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, sem a necessidade de credenciamento para modalidade presencial. (SANTOS-JÚNIOR, 2017).

Contudo, conclui-se que, a partir desse momento, existirão instituições completamente virtuais. Com isso, a nova regra abre a oportunidade para o credenciamento exclusivo para oferta de graduação e pós-graduação *lato sensu* EaD e desmistifica a questão da modalidade de ensino. Cumpre ainda averiguar a regra que mantém a exigência da oferta regular de curso de graduação, independente da modalidade, como condição indispensável para manutenção do credenciamento das IES. (BRASIL, 2017b). Uma inovação do novo marco regulatório bastante significativa é o que se refere ao detalhamento da quantidade de pólos EaD - que podem ser criados pelas IES já credenciadas para essa modalidade de educação - com base no conceito mais recente da instituição.

Apresenta-se nos apêndices desta pesquisa um quadro que promove uma visão da evolução da legislação<sup>10</sup> acerca da EaD, de modo a evidenciar como se desenvolveu a modalidade desde que foi prevista na LDB, em 1996, portanto, há 22 anos.

Ao se observar a evolução da legislação sobre EaD, vide quadro 1, disposto no Apêndice 1 desta pesquisa – Quadro da Evolução Legislativa, conclui-se que tal regulação abrange atividades coordenadas e complexas, que pressupõe a elaboração de diretrizes e referenciais para atender essa modalidade, assim a obediência às leis e normas, no intuito de assegurar o direito ao cidadão de ter um EaD sustentável e de boa qualidade. O planejamento e coordenação das ações de regulação da EaD envolve, também, a definição de parâmetros, instrumentos, pareceres, portarias normativas, notas técnicas que versam sobre o

---

<sup>10</sup> A EaD tem robusto aporte legal, porém nesse estudo cuida-se somente das leis, decreto e portarias normativas do MEC que impactaram na ampliação dos níveis de educação superior, especialmente na modalidade a distância, e desenvolvimento dos conceitos de base.

credenciamento e credenciamento de instituições, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos em EaD.

Segundo Martins (2008), ainda que tivesse surgido em 1996 por meio da LDB, a EaD só foi regulada a partir de 2005. Dessa forma, somente após esse período que o referido MEC a recoloca como uma ação estratégica de governo e como uma política de Estado, voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Dessa forma, as exigências educacionais sofreram grandes alterações vindas das relações de trabalho decorrentes das revoluções, hoje vivemos uma revolução tecnológica que afetará as relações de trabalho e refletirá na educação, na ótica de Barros (2003). A preocupação atual é desenvolver um curso em EaD com capacidade interativa, objetividade e clareza nas informações; animação nos debates dos discentes e controle emocional e racional dos educandos. Para que o processo de formação dos sujeitos possa acontecer efetivamente é importante que os professores estejam envolvidos e preparados na EaD, a fim de trabalhar com os equipamentos tecnológicos, desenvolvendo interlocução via canais de comunicação e proporcionando o desenvolvimento dos alunos. De todos os elementos presentes, a interatividade é a fase mais importante do processo, para se ter o sucesso da EaD, por ser uma qualidade social indispensável a qualquer programa dessa modalidade. Sem dúvida, a EaD é um processo que vem ajudando a descentralizar o acesso e socializar democraticamente as oportunidades para todos e promovendo a efetivação dos benefícios oferecidos pelos meios tecnológicos à disposição do conhecimento.

Para superar os desafios impostos pelas mudanças no processo econômico, no mercado de trabalho, na cultura globalizada, é necessário promover transformações educacionais, pois a sociedade exige indivíduos com competências múltiplas e capacidade de adaptação, flexibilização, autonomia e independência, o que de certa forma, promove a EaD como a modalidade viável para se obter uma interação eficaz.

Entre as fundamentais mudanças decorrentes da legislação, estão a criação de polos de EaD pelas competentes instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem estabelecer o credenciamento prévio para a oferta presencial. O decreto, entretanto, não consente a formação 100% virtual, isto

é, as avaliações, estágios, laboratórios, continuam sendo feitas de forma presencial.

Para Belloni (2003), é necessário adequar os sistemas educacionais para a nova realidade promovida por demandas sociais reprimidas decorrentes das mudanças na própria sociedade, como priorizar a ênfase no estudante, ainda presente no nível retórico do discurso e centrado no professor; uso de tecnologias e a mediatização do ensino; flexibilização do acesso, do ensino, da aprendizagem e da oferta; a formação de formadores, que passa a enfrentar os desafios das novas dimensões do papel do professor; e os fatores institucionais de reestruturação de cursos e de investimento em tecnologias. No entendimento do ministro da Educação, no período 2016 a 2018, Mendonça Filho, a atualização da nova legislação<sup>11</sup> demonstra a comparação entre o percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em outros países. No Chile e na Argentina há cerca de 30% dos jovens na educação superior – taxa aquém dos 60% no Canadá e nos Estados Unidos; já no Brasil, o índice é inferior aos 20%. (MEC, 2017).

Na próxima seção, destaca-se a avaliação da educação superior no Brasil em que sua trajetória, de forma resumida, a fim de identificar a construção do processo de avaliação da educação superior, com o enfoque nos diferentes entendimentos e suas implicações nas políticas atuais de avaliação, com objetivo de descrever os antecedentes da avaliação do sistema na educação superior brasileira.

## **2.4. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil**

---

<sup>11</sup> Em 14 de junho de 2017, o consultor jurídico da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes) Gustavo Fagundes (FAGUNDES, 2017) debateu o Decreto nº 9.057 que regulamentava a educação a distância no Brasil. Com legislação atualizada, instituições podem conseguir credenciamento exclusivo para ofertas de educação a distância, sem ter a obrigatoriedade da oferta na modalidade presencial, trazendo a objetividade das mudanças e, assim, ajudar o país a alcançar a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que causa a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos. (BRASIL, 2014).



Nesta seção, serão dissertadas as considerações a respeito da trajetória da avaliação da educação superior desde a década de 1980, onde foram gestadas as primeiras ideias para a avaliação, até a concepção atual, objetivando mostrar a evolução e o desenvolvimento dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino no Brasil, que foram calibrados sucessivamente.

Apresenta-se, também, a abordagem do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), demonstrando os desafios e perspectivas, aplicando uma análise das modalidades avaliativas existentes e ilustrando os modelos de acreditação/avaliação no exterior.

A avaliação da educação em si mesma é uma ferramenta importante e necessária para organizar e implantar reformas educacionais, pois pode produzir mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nas práticas pedagógicas, na estrutura do poder, nas políticas e prioridades da agenda pública, na responsabilidade social.

No Brasil, a discussão sobre a avaliação da educação superior iniciou-se por volta de 1980, embora não fosse o foco principal, como tema para a discussão do modelo de universidade que o país deveria adotar e como crítica da estrutura de universidade de pesquisa adotada à luz da reforma universitária de 1968. Essas ideias são dimensionadas pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983, pela Comissão de Notáveis (Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior), em 1985, e pelo GERES (Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior), em 1986. Nesse contexto, a avaliação se apresenta como elemento da política.

Sobre a introdução do PARU<sup>12</sup>, em 1983, este foi um marco na trajetória da avaliação da educação superior, sendo tido por Cunha (2001) como a primeira pesquisa nacional sobre a gestão das universidades brasileiras. O PARU constitui um marco na trajetória da avaliação da educação superior, tido como uma crítica à estrutura da universidade pública que o país estava adotando nos moldes da Reforma Universitária.

O PARU foi concebido como um mecanismo para apontar à graduação em que medida a reforma universitária instaurada com a Lei nº 5.540/68 “realmente

---

<sup>12</sup> Cunha (2011, p.126) afirma que o PARU surgiu para sobrepor o modelo de avaliação dos cursos de pós-graduação utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior (Capes).

se efetivou, quais as vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos diversos tipos de curso e de instituições”. (CUNHA, 2001, p. 126). Este Programa<sup>13</sup> tinha como objetivo conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior e como proposta destacava a diferença entre a norma ideal sancionada e a operacionalização desta na realidade, questionando o conhecimento produzido. O programa foi desativado um ano depois da institucionalização, em razão de disputas nos bastidores do Ministério da Educação (MEC), em torno de quem seria responsável pela avaliação da Reforma Universitária.

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, a qual gerou um relatório chamado “Uma nova política para a educação superior brasileira”. (BRASIL, 1985), e exposto ao MEC, apresentando uma ênfase regulatória de avaliação e valorização do mérito individual no processo de redirecionamento da política para a educação superior naquele momento, defendendo uma concepção de universidade.

Posteriormente, em 1986, o MEC, por meio da Portaria nº 100, de 6 de fevereiro de 1986, criou-se o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES)<sup>14</sup>, sendo instalado por meio da Portaria nº 170, onde o Ministro Jorge Bornhausen, pondera sobre os trabalhos concretizados pela Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior (BRASIL, 1986). Embora o GERES não tenha chegado a realizar a reforma universitária e, menos ainda, a uma política para a educação superior, a literatura sobre a avaliação da educação superior, nos anos 1980, indica a importância do relatório e do próprio Grupo para a estruturação da política de avaliação da educação superior que se efetivou a partir da Lei nº 9.131/95, cujo desdobramento mais visível foi a implementação do Exame Nacional de Cursos, como se observará adiante. (SOBRINHO, 2003).

---

<sup>13</sup> BARREYRO e ROTHEN, 2006, p. 84 afirmam que era necessário diagnosticar a situação desse momento de forma a avaliar o sistema de educação superior, em seu conjunto, nele incluídas as universidades e instituições isoladas, públicas e privadas).

<sup>14</sup> A avaliação de desempenho, segundo a defesa do grupo, “cumprir papel importante não apenas do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, mas também no processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional”. (BRASIL, MEC, 1985, p. 9).

Vale mencionar a importância do relatório do GERES<sup>15</sup> que é sempre citado como instaurador da visão de regulação e controle da educação superior em vez do documento da Comissão. Destaca-se que as maiores semelhanças entre os membros do Grupo - se comparado com a Comissão - consistem em o documento final sistematizar os princípios adotados por essa visão, além de os anteprojetos terem sido divulgados durante uma greve e do apelo que a elaboração de uma proposta de reforma universitária via legislação tem na tradição brasileira. O GERES optou pela proposta de reformulação da legislação relacionada à educação superior nas instituições públicas; essa escolha justificou-se pelo acontecimento de muitas propostas da Comissão Nacional que teriam inúmeras implicações e devido a elas precisarem de maior atenção. O GERES era entendido com uma estrutura das instituições públicas prevista pela Reforma Universitária de 1968, reduzindo a sua autonomia e atenuando o potencial de desempenho. Para o GERES, o controle social das instituições estatais, em especial as públicas, é necessário para sua autonomia, precisa ser realizado por meio de um sistema de avaliação de desempenho, isso é situado nos “produtos”<sup>16</sup>. Esse sistema precisa de respaldo em legitimidade e confiabilidade perante a sociedade e entre os acadêmicos.

Por meio desse sistema, o GERES retomou o fio condutor do documento da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior que consistia em “uma nova política para a educação superior brasileira”, impactando no aumento da autonomia universitária e na avaliação da responsabilidade social mediante processos públicos com critérios estabelecidos pela própria comunidade acadêmica. Com o binômio autonomia/avaliação referendado pela comunidade acadêmica, este seria um dos pontos nevrálgicos da argumentação. O controle das Instituições não seria mais burocrático e ritualista e passaria a ser realizado pelos processos de avaliação institucional, deixando de verificar o cumprimento da legislação e averiguando o desempenho institucional. (GOUVEIA et al., 2005).

---

<sup>15</sup> Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior atesta que a alocação de recursos públicos deveria se dar em função do desempenho e deveriam ser direcionados, prioritariamente, às instituições que apresentem padrões internacionais de pesquisa e produção acadêmica ou aos “Centros de Excelência”. (BRASIL, 1987b, p. 20-30).

<sup>16</sup> No Anteprojeto de Lei do GERES (Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior, 1987a) esta preocupação é traduzida, no artigo 5º, *in verbis*: “A Universidade, em razão de sua autonomia no campo da criação, conservação, aplicação e transmissão do conhecimento, e de sua extensão à comunidade, fica sujeita apenas ao controle finalístico do Poder Executivo.” (RIBEIRO, 1987, p. 34).

Outro princípio confuso do Grupo era que o modelo de associação entre ensino e pesquisa, implantado pela Reforma de 1968, teria sido equivocado pelo fato de que a pesquisa seria um fator estranho à tradição do ensino brasileiro.

Mesmo que o Relatório não tenha trazido os procedimentos metodológicos para a concretização da avaliação do rendimento (modalidade esta que tem maior proeminência no documento) e da qualidade dos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior, delineou a ideia de um exame nacional de cursos, tendo como critério o desempenho dos acadêmicos e a defesa da avaliação finalística, enquanto o melhor meio para a averiguação da qualidade dos cursos, verificação esta que cumpre, dentre outras, a importância essencial para a manutenção do controle estatal em relação às instituições e o significado da distribuição do orçamento público entre estas instituições, afinal, atuação institucional e financiamento estão vinculados, bem como o significado da “prestação de contas” à sociedade acerca da qualidade da educação superior.

Em 1993, na esfera do Ministério da Educação foi designada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras<sup>17</sup>, por meio da Portaria nº 130 da Secretaria de Educação Superior (SESu), com o intuito de “estabelecer diretrizes e viabilizar a implementação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras”. (BRASIL, MEC, 1993). Entre julho e outubro de 1993, a partir de uma proposta de avaliação para as universidades brasileiras, foi criada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e seguida pela Comissão, foi aprovada unanimemente pelos dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior e remetida às instituições para discussão e aprimoramento. (PALHARIN, 2001). Em dezembro de 1993, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)<sup>18</sup> foi instituído oficialmente, seguindo um modelo avaliativo, competindo

---

<sup>17</sup> A Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras era composta por especialistas e representantes das entidades, com participação majoritária de associações de dirigentes universitários e representantes do governo vinculados a SESU (BRASIL, 2003, p. 24).

<sup>18</sup> O programa foi elaborado seguindo os princípios da globalidade, comparabilidade, respeito a identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade do processo avaliativo. Desta forma, para atingir tais objetivos, o programa foi dividido em três etapas: diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa onde adotam as dimensões do ensino de graduação. (COMISSÃO NACIONAL DA AVALIAÇÃO, 1996, p. 57). Na avaliação interna concretizada pela instituição para “analisar os vários dados de forma a qualificá-los, gerando relatórios que reflitam a percepção de si mesma” precisa inserir a avaliação de cursos, disciplinas, estudantes, dentre outros. (COMISSÃO NACIONAL DA AVALIAÇÃO, p. 58-59).

ao MEC articular, viabilizar e financiar a avaliação da educação superior, aplicando a adesão voluntária das instituições a esta prática avaliativa. Surge, então, como a primeira tentativa de política de avaliação e caracterizada como uma resposta ao movimento realizado pelas universidades públicas no Brasil sobre o desafio de implantar um sistema de avaliação centrado nos cursos de graduação<sup>19</sup>.

Foi instituído um pacto de confiança e de respeito entre as instituições e o Ministério, considerando que, segundo Trindade (1996, p. 10), é preciso reconhecer que essa mudança, ou seja, a reversão do clima de desconfianças do meio acadêmico a partir da divulgação da “lista dos improdutos da USP” pela imprensa de São Paulo, ocorreu numa conjuntura favorável. Esse clima de parceria e cooperação, quase inédito, viabilizou que cerca de 43 universidades públicas federais voluntariamente enviassem seus projetos à Comissão Nacional de Avaliação. Após o exame técnico por consultores *ad hoc* e pelo Comitê Assessor, 30 universidades tiveram seus projetos aprovados e deram início ao processo de avaliação institucional. A adesão voluntária das instituições ao PAIUB deve-se, especialmente, à intuição de avaliação que está subjacente da proposta e seus princípios de forma evidente se encontram influenciada pelos entendimentos elevados pela Unesco naquele período. (SOUSA e OLIVEIRA, 2003).

Ao propor a adesão voluntária das IES, o PAIUB tinha com finalidade construir um processo de avaliação que valorizasse as especificidades de cada instituição. O foco voltou-se à educação de graduação, pós-graduação e extensão procurando abranger as exigências básicas como ter um aprimoramento da qualidade acadêmica, com proeminência nos cursos de graduação; agir na melhoria da gestão universitária e seguir com a prestação de contas do desempenho das IES perante a sociedade. (POLIDORI, 2004).

Mesmo com o documento do PAIUB defendendo o entendimento da avaliação que seria institucional, fez-se a opção de iniciar o processo de avaliação pelo ensino de graduação. Escolha explicada pela repercussão que o ensino de graduação tem na sociedade e pelo fato de que a pós-graduação já vinha sendo avaliada por uma agência governamental, a CAPES. Entende-se que a avaliação é

---

<sup>19</sup> Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as políticas implementadas para diminuição da presença do estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam projeção e aparecem como instrumento de controle e reforma. A sua dimensão política de controle ultrapassa a função pedagógica, pois atendem bem as finalidades de medir a eficiência e eficácia da educação, à luz dos critérios e necessidades impostas pelos estados neoliberais.

um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social e o ato de autoconhecimento apresentaria o desempenho formativo e emancipatório.

A avaliação aparece como ferramenta de gestão e planejamento representando um dos pressupostos do PARU enquanto as outras duas ideias perpassam pelos documentos da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior e do GERES. A avaliação como prestação de contas - e como procedimento de melhoria do desempenho institucional -, nos documentos da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e do GERES, seria uma contrapartida da universidade à sociedade que a financia pela autonomia concedida. (BARREYROS e ROTHEN, 2008).

A finalidade primordial da avaliação do desempenho estaria relacionada com o aperfeiçoamento do projeto acadêmico e social. Desse modo, ter-se-ia a melhoria da qualidade e pertinência das realizações da universidade. Assim, a avaliação seria um ato político e voluntário da instituição. Nele, não se discutiu se o processo ocorreria de forma exógena ou endógena, pois o documento parte do princípio que ele seja feito de forma endógena. A avaliação externa seria solicitada pela própria instituição no sentido de evitar uma ação corporativa e para incorporar a visão de outros cientistas e do cidadão comum. A legitimidade da avaliação, nos documentos anteriores, seria garantida pela comunidade científica (os pares).

Logo, a importância da iniciativa no andamento da avaliação da educação superior, o PAIUB foi colocado de lado em 1995, ascendendo, em seu lugar, outro projeto de concepção distinta: o Exame Nacional de Cursos (apelidado de Provão), um exame que pode ser corretamente interpretado para refletir o que se espera que os graduandos tenham aprendido durante a formação acadêmica. Entretanto, nunca demarcou uma fronteira entre o que é suficiente e o que está abaixo do examinando, pois este é um procedimento diferente de medir ou observar.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), transcorrido de 1995 e 2002, foi promovida a Reforma do Estado, o que propiciou alterações e mudanças na educação brasileira, e em especial no ensino superior, antes mesmo da sanção da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), em 1996.

Com a publicação da LDB, que regulamentou a educação conforme previsto na Constituição Federal de 1988, especialmente nos artigos que tratam da

permissão da diversificação dos modelos institucionais e estabelecem a validade limitada do credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos, acontece uma expansão do sistema de educação superior e, portanto um desenvolvimento de estratégias de avaliação inseridos por várias legislações, que propuserem vários instrumentos avaliativos para analisar a qualidade do ensino oferecido no Brasil, a partir de 1996, como o Exame Nacional de Cursos (ENC), o processo de Avaliação das Condições de Oferta (ACO) - posteriormente mudado para Avaliação das Condições de Ensino (ACE) para credenciamento e credenciamento de IES - e o Censo da Educação Superior.

Instituído durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o ENC, mais conhecido como Provão, promoveu uma dimensão pública até então nunca dada à avaliação das instituições de ensino superior. A Medida Provisória de 1995 criou o ENC, regulamentado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Tal Lei não concedia competência ao CNE para realizar a avaliação, precisando exclusivamente determinar sobre a autorização de cursos de graduação, credenciamento e credenciamento de Instituições de Ensino Superior, conforme os relatórios e avaliações organizados pelo MEC. (BRASIL, 1995).

Em 1996, mediante a publicação da LDB e flexibilização de normas correlatas, inicia-se a expansão da educação superior com o crescimento do setor privado. Nessa estratégica, o Provão surge como elemento principal da regulação pela via da concorrência de mercado entre as instituições, num modelo coerente com a proposta da reforma do estado. O Provão nasceu sob um contexto de contradições, em razão da não realização de consultas ou discussões políticas e por ser inserido em um decreto inspirado em modelo proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de caráter economicista, consolidando-se como sinônimo de avaliação e instrumento de informação do setor privado.

O Exame constituiu-se como uma avaliação periódica anual das IES e dos cursos de nível superior de graduação, tendo como função avaliar os conhecimentos e competências adquiridas pelos estudantes, em fase de conclusão do curso, pré-selecionados pelo MEC. A cada ano se ampliava a cobertura do exame, tendo atingido as 26 áreas, em 2003, ano da última aplicação. (BRASIL, 2003).

A finalidade do Provão consistiu em avaliar os cursos do ensino superior<sup>20</sup>, por meio da realização de exames nacionais anuais “com baseamento nos conteúdos mínimos constituídos para cada curso, com antecipação divulgada e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação”. (ZAINKO, 2008, p. 23). Destaca-se que o provão não supriu o PAIUB, pois diferente deste que funcionava por meio de um método de autoavaliação, das universidades que aderiram de forma voluntária ao programa -, o critério para as notas do Provão foi fundamentado em medidas que são inteiramente relativas, isto é, comparando uma escola com a outra.

A implantação do Provão, nos anos 1990, enquadrou-se em uma política de descentralização da gestão e financiamento da educação articulada com a centralização dos processos de avaliação. O governo passou a ter um papel regulador e a avaliação adquiriu o papel de indutor do sistema, das diretrizes políticas desejadas. Esse entendimento foi gerado pelo Inep, em 2000, quando expôs como desafios do ENC as seguintes propostas: “continuar a expandir o sistema de ensino superior e a diversificar a oferta, mas sem perder a qualidade” e “garantir essa expansão com menor controle burocrático por parte do governo e com mais ênfase em indicadores de desempenho”. (BRASIL, 2001, p. 34). A responsabilidade pela avaliação das IES e dos cursos de graduação, a partir de 2001, passou a ser do Inep, cuja regulamentação ocorreu pelo Decreto nº 3.860/2001, no sentido de nortear a tomada de decisões da renovação, do reconhecimento dos cursos e credenciamento da instituição pelo MEC.

Contudo, essas diretrizes não foram colocadas em prática efetivamente, pois somente em circunstâncias extremas as IES chegaram a perder o credenciamento e o processo de credenciamento periódico não chegou a ser realizado. (ROTHEN e BARREYRO, 2011, p. 24).<sup>21</sup>

Ao dissertar sobre os instrumentos de avaliação, o governo produziu censos anuais, com indicadores quantitativos globais que forneceram estatísticas

---

<sup>20</sup> O Provão desencadeou algumas ações de mudanças nas IES, como reformulação de currículos até a criação dos cursinhos Pré-Provão (o exame, na prática, foi um regulador mercadológico, “uma mão invisível”, pois os resultados foram utilizados, por deslocamento, como notas dos cursos e das IES, com auxílio da imprensa. (BARREYRO, 2003).

<sup>21</sup> O Provão desencadeou algumas ações de mudanças nas IES, como reformulação de currículos até a criação dos cursinhos Pré-Provão. O exame, na prática, foi um regulador mercadológico, “uma mão invisível”, pois os resultados foram utilizados, por deslocamento, como notas dos cursos e das IES, com auxílio da imprensa (BARREYRO, 2003).



sobre a evolução do sistema e a situação de cada instituição de ensino superior, segundo o documento elaborado pelo Inep em 2003, a avaliação se concretizava como atividade técnica, procurando medir os resultados determinados pelas instituições em termos de ensino e também os quesitos pesquisa e prestação de serviços à comunidade. (BRASIL, 2003).

Os exemplos de avaliação teriam como destaque indicadores quantitativos e, ao mesmo tempo em que instigaram os rankings das universidades, os resultados do ENC geraram ameaça de trancarem de forma automática aqueles cursos que obtivessem a nota D e nos últimos três provões, conforme a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Desse modo, em lugar de uma avaliação com ênfase no apoio e na “recuperação” dos cursos e das instituições em dificuldades, consolidou-se uma avaliação de caráter punitivo, como tem sido assinalado por grande parte dos críticos desse modelo. Tiveram reações contrárias ao ENC, que também partiram do corpo docente das instituições, principalmente das instituições públicas. Dias Sobrinho (2000, p. 136) não descarta que existe necessidade para avaliação, mas sim a aplicação do ENC como o exclusivo sistema de avaliação das instituições, apontando os diversos aspectos fundamentais que foram deixados de lado com a adoção do Provão.

Uma crítica incisiva se refere ao uso dos conceitos A, B, C, D, E, os quais favoreceram o falseamento da realidade, pois o fato desses conceitos serem atribuídos por comparação entre os cursos, acarretava que a amplitude entre a menor e a maior nota para um conceito em uma área era maior ou menor que em outras (ROTHEN, 2003). De modo simplista, destaca-se que, independentemente da qualidade dos cursos, sempre uma certa quantidade deles conseguiria o conceito A e, assim, pode-se sugerir, por meio disso, uma excelência não necessariamente verdadeira.

De acordo com Dias Sobrinho (2000), o sistema de avaliação do ensino superior está relacionado com a distinção conceitual, ao determinar que medir não é a mesma coisa que avaliar, é somente uma parte de um processo muito mais amplo, um procedimento independente não é, em si, um programa formativo, este também processo bastante amplo.

O sistema nacional de avaliação, em especial o ENC, foi instituído com vistas a garantir o processo de reforma da educação superior. Desse modo, não

pode ser analisado como um instrumento neutro de avaliação, mesmo porque, a atividade humana de avaliar nunca é de todo isenta. Com isso, está permeada de conceitos com ideologias que ressignificam a própria noção de educação, não obstante, ainda reformula o que se entende por função social da Universidade e da educação superior.

O ENC desenvolveu a função de cunho administrativo e político: elemento-chave para credenciamento, credenciamento ou descredenciamento de instituições e cursos. Entretanto, as informações das avaliações nem sempre se conformaram como subsídios para a definição de políticas de aperfeiçoamento da execução acadêmica. Como eram feitas na conclusão de cursos, não era possível aproveitá-las na perspectiva de educação permanente, porque não se levavam em conta “nem as condições individuais de partida nem tampouco as diferenças entre as condições de produção das instituições”. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 166).

Logo, o Provão se consolidou como um mecanismo de regulação estatal, com critérios voltados ao mercado, com estabelecimento de ranking que estimulava a concorrência entre as IES. Embora as normas previssem punições para os casos de resultados negativos no Provão<sup>22</sup>, tal prática não resultou em efeito condenatório, senão de divulgação midiática em procedimentos de autorregulação, típicos do mercado.

A partir de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as críticas expostas ao ENC se tornaram robustas, embora não tenham descartado alguns dos eixos do modelo do Provão. A nova proposta para avaliação da educação superior – Sinaes – teve como pressuposto inicial discutir um novo modelo de avaliação, a partir de uma articulação entre a concepção do PAIUB e a concepção do ENC e que será abordada na próxima seção.

## **2.5. Sinaes: Desafios e perspectivas**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) publicado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e regulamentado pela portaria

---

<sup>22</sup> Quando o provão foi extinto, em 2003, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) - responsável pela operacionalização dos instrumentos avaliativos - desenvolveu uma análise diferenciada, o que permitiu visualizar os reais resultados produzidos pelo provão, ou seja, os conceitos atribuídos em uma escala de A e significavam notas distorcidas, disponível no resumo técnico do Exame Nacional de Cursos (Inep, 2003).

MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), apresenta como 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 IES, 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, 2004).<sup>23</sup>

O Sinaes se propôs como política de estado e não de governo, na perspectiva da construção de um sistema e, como tal, deveria abranger todas as IES no âmbito nacional e ser praticado em todos os Estados e Distrito Federal, em razão de instituir o respeito à identidade e diversidade, requerendo instrumentos flexíveis e adaptáveis às particularidades de cada IES, sem romper com seus objetivos e princípios. Na visão sistêmica do Sinaes, outro ponto forte a ser exposto é a articulação da regulação com a avaliação. Nessa lógica, o conjunto de instrumentos de avaliação devem ser construídos com capacidade de produzir informações e dar subsídios à construção das bases para os atos regulatórios a serem praticados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e instâncias do Ministério da Educação (MEC). (BRASIL, 2004).

Sem dúvida, o eixo estruturante da construção do Sinaes se deu a partir da aliança orgânica entre regulação, prerrogativa do estado e avaliação, integrada por vários instrumentos e organizada pelo Inep, contando com participação dos membros da comunidade acadêmica, enquanto se apresenta um novo paradigma ao deter o foco central na IES como um todo.

Nessa perspectiva, o Sinaes tenta recuperar o conceito complexo da educação, cuja finalidade é formar o cidadão e profissional integralmente, com a referência central da sociedade, na tentativa de prevalecer o princípio da educação como direito humano e social e dever do estado. O Sinaes está respaldado na indispensabilidade em promover a melhoria da qualidade da educação superior, a

---

<sup>23</sup> A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tendo como 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 IES, 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, 2004).

orientação da expansão da oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais, ultrapassando a visão neoliberal, a qual estimulava a concorrência entre as IES e a regulação pelo mercado consumidor. (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO e BARREYRO, 2007).<sup>24</sup>

A proposta do Sinaes inspirou-se nas experiências anteriores, entre elas a do PAIUB. A ênfase da concepção avaliativa está na preocupação com tomada de consciência sobre a instituição e o processo centrado na autoavaliação institucional.

As instituições, mesmo que identifiquem sua competência e sua qualidade, também distinguem que um processo de avaliação pelo órgão regulador externo é sempre bem quisto quando, associado aos resultados da avaliação institucional, for desenvolvida por um processo que seja:

- a) Sistemático, isto é, em que os dados levantados sistematicamente permitam análises históricas dos avanços e das fragilidades da instituição;
- b) Global, ou seja, em que as IES reconhecem que o sistema, como um corpo integrado, precisa de padrões de comparabilidade e, ao mesmo tempo, de espaços para demonstrar suas especificidades. Daí a diversidade de metodologias e instrumentos, com indicadores que possam dar sustentação a um padrão mínimo de qualidade;
- c) Legítimo, a saber, em que todos nós reconhecemos o poder da avaliação – para a punição ou a premiação e, ainda, para o desenvolvimento das pessoas envolvidas e da IES, ou seja, a avaliação precisa ter propósitos proativos capazes de subsidiar o planejamento em todos os níveis da instituição. Isso porque, no processo de desenvolvimento da avaliação institucional e da avaliação dos cursos de graduação, oportunidades de melhoria das ações institucionais podem ser favorecidas sempre que as negociações forem pautadas pela ética comunicacional, pois as proposições frente aos resultados alcançados geram o sentimento maior do comprometimento político da responsabilidade pública – qual seja: submeter-se sempre ao crivo do olhar da sociedade pelo olhar de avaliadores internos e externos. Assim, a legitimidade se sustenta pelo rigor científico e pela ética aplicada na condução do processo. (BRASIL, 2013).

---

<sup>24</sup>Segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2007), o Sinaes fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais, indo além da visão neoliberal, a qual estimulava a concorrência entre as IES e a regulação pelo mercado consumidor.

Os princípios baseiam a política do Sinaes, desde a sua implantação em 2004, com a finalidade de avaliar a graduação, valorizando aspectos que induzam à qualidade da educação superior. As pesquisas de avaliação têm considerado que o Sinaes representa um avanço sobre o sistema anterior e que a política de avaliação no país vem ganhando centralidade e força nos planos de governo, alinhada à política de expansão do setor.

A autoavaliação seria complementada por uma avaliação externa, realizada por membros da comunidade acadêmica e científica, com notório saber, mediante visitas *in loco*, com o propósito de cotejar as informações prestadas na autoavaliação. O relatório final é encaminhado à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), por ser o órgão responsável pela avaliação e criado com a finalidade de coordenar e supervisionar o Sinaes. (BARREYRO e ROTHEN, 2006).

Mesmo que a Lei nº 10.861/2004 tenha resgatado o nome Sinaes - usado na proposta da CEA)<sup>25</sup> e dos documentos dessa comissão -, existem diferenças entre ambos. Na Comissão Especial de Avaliação (CEA), a função da avaliação é emancipatória e o agente principal é a própria comunidade, enquanto que na lei a verdadeira função é controlar e os agentes são as agências estatais. Enquanto no governo Fernando Henrique Cardoso, o Inep se tornou órgão responsável pela avaliação e na proposta CEA era prevista a criação da Conaes, mas na lei, as funções da Conaes<sup>26</sup> são divididas com o Inep. (BRASIL, 2004).

A Conaes tem sido um órgão principal e de muita notoriedade na condução dos processos de avaliação institucional e nas discussões sobre os diversos elementos que compõem a reflexão sobre a indução da qualidade na educação superior brasileira. Constituída pela mesma lei que estabeleceu o Sinaes como sistemática de avaliação, a Conaes é um órgão colegiado que tem a função de se articular com os demais órgãos da estrutura regulatória da educação superior brasileira para fomentar o sistema de avaliação e posicioná-lo como sendo um

---

<sup>25</sup> A Comissão Especial de Avaliação foi designada pelas Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº19 de 27 de maio de 2003 e instalada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque em 29 de abril “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”.

<sup>26</sup> A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 instituiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) como órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e com atribuições e competências regimentais. (BRASIL, 2004).

elemento de gestão para as instituições e para o próprio sistema de educação superior brasileiro.

A divulgação dos resultados, na CEA, seria efetuada pela Conaes, enquanto na Lei, o feito é realizado pelo MEC. O foco da avaliação, na proposta da CEA, são as instituições, sendo a avaliação dos cursos e o Paideia<sup>27</sup> como instrumentos da avaliação, subsidiários a avaliação institucional. No segundo mandato do governo Lula, surgiu o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)<sup>28</sup>, com objetivo de articular os investimentos do governo em infraestrutura até 2010 e o MEC, com clareza de vincular as suas ações ao PAC, lançou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para a educação superior, o PNE prevê ações para formação de professores, além da inovação, o acesso e a avaliação da educação superior. É fato que as políticas, nesse momento, estão voltadas para ampliação da democratização do acesso à educação, continuando a tendência já iniciada com o Programa Universidade para Todos (Prouni<sup>29</sup>) e ampliação de vagas públicas. Essa expansão é concretizada com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais, Criação dos Institutos Tecnológicos e Fomento à Educação a Distância, por meio do Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni<sup>30</sup>). Destaca-se que, para a aprovação de lei sobre reserva de vagas em IES públicas, a reforma universitária deixou de ser prioridade na agenda pública.

No último ano do primeiro governo Lula, sob o prisma da conciliação entre os documentos, foi promulgado um ato normativo conhecido como Decreto-

---

<sup>27</sup> Paideia é a denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga, que incluía temas como Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia, objetivando a formação de um cidadão perfeito.

<sup>28</sup> PAC é um plano do governo federal que visa estimular o crescimento da economia brasileira por meio do investimento em obras de infraestrutura (portos, rodovias, aeroportos, redes de esgoto, geração de energia, hidrovias, ferrovias, etc.).

<sup>29</sup> O Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (BRASIL, 2004).

<sup>30</sup> O REUNI é o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior. (BRASIL, MEC, 2018).

ponte nº 5773/2006, visto que articulava as funções de regulação e avaliação acrescentada a função de supervisão. O art. 1º, §2º, do citado Decreto, dispõe que a supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta da educação no sistema federal com a legislação aplicável.

Há o resgate da ideia da CEA sobre o ciclo avaliativo e definição da função da regulação, embora exclua a centralidade da avaliação institucional, estabelecendo uma nova regulamentação do Sinaes. Assume a tese de que a regulação e avaliação ocorre em três momentos diferentes, mas traz uma novidade em relação a lei, ao definir que os atos de credenciamento e reconhecimentos de IES e autorização-reconhecimento e renovação de reconhecimento são de responsabilidade das secretarias do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2006).

No Decreto-ponte nº 5773-2006 seguem sem alteração as competências da Conaes e do Inep, mas surgem disparidades ao indicar que cabe as secretarias do MEC e CNE determinar as diretrizes para elaborar os instrumentos de avaliação e que é competência de a Conaes estabelecer diretrizes para a avaliação. Segue a tendência de separar a avaliação da avaliação externa, retirando a centralidade da autoavaliação, ou seja, na Lei se apresenta avaliação institucional - interna e externa -, enquanto que no Decreto são apresentadas como processos diferentes. (BRASIL, 2006).

O Sinaes estabelece um avanço no modelo de avaliação da educação superior no Brasil, pois não requer ranking e competitividade com a finalidade de ter uma visibilidade mercadológica, visto que se trata de um paradigma que sugere a avaliação formativa ao incluir a auto avaliação participativa e propor articulação com a regulação do sistema, não priorizando apenas uma dimensão.

O Sinaes tem desafios que são muitos e dependem de uma implementação fiel à proposta original favorecendo e fomentando o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes da autoavaliação. As informações e análises qualitativas nos três pilares vêm a beneficiar a difusão de uma cultura da avaliação que não se resume à construção de uma simples lista com o ranking de instituições.

Outro desafio é a realização efetiva da autoavaliação institucional, que já desempenhada em diversas Instituição de Ensino Superior (IES) públicas nas quais foi possível que o processo fosse aprofundado é sobretudo na maioria das

instituições de pequeno porte, e especialmente nas privadas, nas quais a autonomia não se desenvolve de forma clara, que este processo está iniciando. A autoavaliação, avaliação externa e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que é o principal instrumento de avaliação junto aos alunos, representam os instrumentos complementares do Sinaes.

Logo, conclui-se que o Sinaes possa superar esses desafios e problemas, com a intenção de implantar a lei aprovada após um processo de construção participativa que, além de ter considerado a história da avaliação da Educação Superior do país, congregou suas principais experiências anteriores e as resinificou (avaliação institucional, avaliação de cursos e exame aos estudantes) procurando atender as finalidades propostas de uma avaliação mais participativa e extensa.

## **2.6. Modalidades Avaliativas do Sinaes: breve análise**

O Sinaes unifica três modalidades de instrumentos de avaliação, a serem inseridos em momentos distintos e ainda propõe uma avaliação integrada por diversos instrumentos complementares, como o Censo da Educação Superior e o Cadastro de Cursos. (INEP, 2015).

A avaliação das IES - que representa o centro de referência e articulação do sistema de avaliação - reflete a avaliação das IES, apresentando duas fases diferentes, a saber:

O primeiro eixo, que corresponde ao desenvolvimento da 'avaliação das instituições', tem como principal objetivo verificar como as IES são constituídas, qual a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica em todos os seus alcances e, neste item, está incluído um dos pontos mais importantes do sistema avaliativo: o desenvolvimento do processo de auto avaliação. A autoavaliação busca, em primeira instância o autoconhecimento, que favorece a construção de uma cultura da avaliação na instituição e permite também que as IES se preparem, de uma forma mais aprofundada, para as diversas avaliações externas a que são submetidas frequentemente, principalmente através do processo de avaliação de cursos. (INEP, 2015).

Entretanto, o intuito não é que a IES se adapte ao modelo de avaliação externa, mas sim, crie uma prática de avaliação e de reflexão imprescindíveis para o bom desenvolvimento de uma instituição de educação superior. O processo de autoavaliação é o primeiro passo que compõe a avaliação interna, sendo que, na



sua sequência, é realizada uma avaliação externa por professores de outras IES do país, especialmente selecionados e capacitados para tal função. (INEP, 2015).

O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

A Avaliação dos cursos de Graduação representa o segundo eixo do Sinaes e verifica, na essência, os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas. A periodicidade dessa avaliação vai depender diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão vinculados (Inep, 2015). Esta é uma prática que já vinha sendo desenvolvida no sistema anterior; no entanto, para atender aos princípios do Sinaes, adquiriu novas características, consistindo numa avaliação externa realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas para avaliar cursos de áreas afins, aos quais junta-se um avaliador institucional.

O último eixo do Sinaes compreende uma das participações mais importantes neste ambiente, a dos “estudantes”, que consiste em um diferencial no Sistema, que diz respeito à mudança radical de como era apresentado o Provão<sup>31</sup> e, principalmente, porque permite uma coleta rica de informações de tal forma a possibilitar às IES e às suas coordenações, a realização de debates e modificações nas suas questões acadêmicas com base em informações consistentes. A Avaliação do Desempenho dos estudantes (Enade) foi aplicada, inicialmente, aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. De acordo com a legislação vigente, no

---

<sup>31</sup> O “Provão”, em meados dos anos 1990, foi o regulador do sistema pela via do mercado, porque os resultados não tiveram ações punitivas, mas orientaram a demanda pelos cursos e instituições. No governo Lula, a aprovação do Sinaes, trouxe de volta a visão de avaliação formativa, ao integrar a auto avaliação institucional e a participação da comunidade acadêmica. Mas, em 2008, continuando a predominância do setor privado, a pesar das políticas de expansão de vagas no setor público, voltam a ter importância os resultados do exame, na composição de índices e indicadores para a regulação do sistema. Os sistemas de educação superior são muito diferentes. Quanto aos sistemas de avaliação e acreditação, têm pontos comuns e outros diferentes. Ambos se utilizam da avaliação externa de cursos e instituições com pares avaliadores. Ambos incluem a autoavaliação institucional. O Brasil tem o exame aplicado aos alunos, que não é um elemento comum nos sistemas de avaliação e acreditação na América Latina: o país é o único a adotá-lo com caráter obrigatório. A obrigatoriedade da acreditação é parcial na Argentina e total no Brasil.

Enade, a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências, ao longo da trajetória vivenciada em cada curso, subsidiam-se nas Diretrizes Curriculares, nas oportunidades de articulação teoria e prática, e no modo como as competências foram-se construindo, em função das relações partilhadas e dos contextos vivenciados.

A regulamentação do Sinaes nos processos de avaliação, seja das instituições de educação superior (Avalies), dos cursos de graduação (ACG) e do desempenho acadêmico de seus estudantes (Enade), tem possibilitado algumas pesquisas e reflexões que exibem progressos como:

- a) A consolidação de uma cultura de avaliação no ensino superior brasileiro;
- b) A articulação do PDI com os resultados da avaliação;
- c) A ampliação da participação docente e discente na gestão acadêmica via avaliação institucional coordenada e analisada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA);
- d) A criação de projetos institucionais que ultrapassam a visão parcelada de ensino e que conjugam a pesquisa e a extensão com o ensino;
- e) A discussão e a interpretação dos indicadores de avaliação de curso têm levado ao aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem;
- f) O investimento das IES em políticas de titulação e o regime de trabalho dos professores;
- g) A expansão e a melhoria em bibliotecas e laboratórios para a regularidade de oferta dos cursos de graduação;
- h) A entrada e/ou a permanência da IES no sistema, pelo processo de avaliação;
- i) O aperfeiçoamento de instrumentos e de procedimentos nestes dez anos;
- j) A (re)capacitação do banco de avaliadores;
- k) A melhoria da qualidade da educação superior, indicada pelos resultados do Enade do primeiro para o segundo ciclo (estudos realizados pelo Inep), analisados pelas IES;
- l) A apropriação, pelos gestores das IES, dos indicadores de avaliação como referência para as políticas de orçamento, planejamento estratégico, recursos humanos e infraestrutura;
- m) A avaliação do avaliador pela IES avaliada, o que revela transparência e coerência em casos de acompanhamento e impugnação do processo de avaliação externa. (BRASIL, 2013).

Porém, existem diversos desafios para a melhoria do Sinaes que são eles:

- a) O acompanhamento (Seres) dos cursos com CPC insatisfatório, antes do término do ciclo avaliativo, para identificar se o plano de melhorias proposto pelo curso/ IES foi atendido;

- b) A necessidade de aperfeiçoar a atuação da CPA e o uso de seus relatórios na gestão das IES;
- c) A volta à proposta original do Sinaes e a busca do tripé de sustentação (ACG/ Avalies/Enade) no desenvolvimento de sua política, pois, atualmente, o Sinaes está centralizado no Enade, subsumido pelos conceitos CPC e IGC;
- d) A publicação dos resultados carece de explicações mais claras e didáticas sobre os insumos e as fórmulas estatísticas na construção dos conceitos – dessa forma, pode-se promover o entendimento da construção dos indicadores e sua integração com os instrumentos de informação, facilitando para os gestores, em todos os níveis do sistema, o processo de tomada de decisão; desse modo, a interpretação se tornará mais eficiente, pois ancorada em dados;
- e) A reavaliação da construção de índice (IGC) – os pesos e os insumos a serem reavaliados entre IES de organizações acadêmicas diferentes, bem como o peso *stricto sensu* no cálculo do IGC das universidades, pois o índice atual privilegia IES com maiores percentuais de alunos no nível de doutorado;
- f) O aperfeiçoamento/a otimização do indicador da responsabilidade social – para inferir, de forma mais objetiva, o impacto socioeconômico da IES/curso;
- g) A inclusão de indicadores de avaliação das políticas de extensão;
- h) A padronização da forma como são publicadas as planilhas com o código do curso;
- i) A melhoria do sistema e-MEC e a elaboração de agenda contínua de oficinas para os novos PIs que, porventura, ingressem nessa função. Elaboração de um cronograma anual com oficinas de um dia, divididas em níveis (básico/ intermediário e temas específicos). Talvez fosse importante viabilizar a seleção de PIs com experiência no e-MEC, para que possam servir de multiplicadores para atuar por estratos – região, organização acadêmica e/ou categoria administrativa – e ministrar essas oficinas em sua região. (BRASIL, 2013).

Na perspectiva de enriquecer a pesquisa, segundo Lamarra Fernández (2007 *apud* OLIVEIRA, 209), os conceitos de avaliação e de acreditação podem ser definidos com evidências e perspectivas diferentes, que pode enfatizar a importância da avaliação em função das próprias universidades e do Estado para aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições. Em suas pesquisas, Marginson (2007 *apud* VERHINE e FREITAS, 2010) afirma que a Austrália<sup>32</sup> se encontra em um dos primeiros lugares entre os países receptores de

---

<sup>32</sup> Neste país, as políticas públicas educacionais não são definidas exclusivamente pelo Ministério da Educação, mas em conjunto com os demais ministérios e especialistas do setor educacional, compondo um comitê, que tem o propósito de transformar o país num celeiro inovador, engajado globalmente, competitivo na produção científica e detentor de universidades capazes de dar respostas aos desafios presentes na sociedade. Um dos segredos do bom funcionamento do

alunos de educação superior com ingressos anuais que superam os 11 bilhões de dólares, que conseguiu pensar em todas as áreas de forma organizada e integrada, conectando-as em processos que se comunicam, a começar pelo processo de elaboração de políticas públicas, uma prática a ser seguida pelo Brasil. (REIS e FAVARON, 2018, p. 21).

Quanto à América do Sul, mais especificamente na Argentina<sup>33</sup>, enfatiza-se a “tomada de decisão”, pois a avaliação deve servir para conhecer, compreender e explicar como funcionam as Instituições para propiciar a sua melhoria, produzindo inovações e mudanças, contribuindo com a melhoria das práticas de institucionais e com a compreensão que os atores têm da instituição para compreender o significado e importância das suas práticas. (CONEAU, 1997).

Para melhor compreensão dos modelos de indicadores adotados no Brasil, aborda-se no próximo capítulo o axioma da qualidade, o conceito de qualidade na educação superior, os tipos de qualidade, indicadores de qualidade e, em especial, bem como a análise da estrutura do Enade como elemento para alcançar a qualidade na educação superior.

---

sistema de ensino superior é não se comportar como uma estrutura burocrática, mas dinâmica ao permitir que as IES criem e inovem seus currículos, a partir dos parâmetros gerais do governo.

<sup>33</sup> Na Argentina, os sistemas de avaliação e acreditação da educação superior incluíram não apenas agências destinadas a desempenhar essas funções, mas também a comunidade acadêmica, que está cumprindo um papel fundamental nesse processo. A ênfase da atividade desenvolvida pela CONEAU da Argentina está centrada na dinâmica interna das instituições, insistindo para que sejam as autoridades e a comunidade acadêmica que definam as formas para garantir e promover a qualidade.

### 3. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Qualidade é um conceito de padrão a ser seguido em todas as searas de produção e prestação de serviços. No segmento da educação não poderia ser diferente, porquanto este ser a base estrutural de um país, onde quanto maior o grau de educação do cidadão, mais se registram resultados positivos no desenvolvimento e na democracia de um país, como um dos fatores que podem contribuir para o crescimento econômico com melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia.

É por tal motivo que apresenta-se neste capítulo o histórico e os conceitos sobre o que seja qualidade, de um modo amplo, e no específico, em relação à qualidade na educação, envolvendo os tipos de qualidade identificados por W. E. Deming, Joseph M. Juran, Armand Vallin Feigenbaum, dentre outros, além de se discutir a respeito da qualidade na educação superior à distância sob a ótica do Sinaes (Sistema Nacional de avaliação da Educação superior), observando os indicadores de qualidade utilizados no Brasil como o Índice Geral dos Cursos (IGC), o Conceito Preliminar de Curso (CPC), Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o Conceito Enade.

Será feita uma breve consideração sobre o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), como um dos elementos de estratégia para a garantia da qualidade na educação superior, em especial, à distância, no Brasil, embora não pretenda fazer uma avaliação detalhada da metodologia e dos resultados do exame, apresentando as características do conceito de qualidade implantadas no Enade.

#### 3.1. Axiologia da Qualidade

Considerando que qualidade é um conceito muito subjetivo, consistindo na propriedade de qualificar os mais diversos serviços, objetos, indivíduos, dentre outros, adequando todos os produtos e serviços, aperfeiçoando às percepções dos indivíduos e diversos fatores como cultura, produto ou serviço prestado.

O termo qualidade advém do latim “*qualitas*” que, etimologicamente, significa “essência”,

[...] entendida como maneira de ser que afeta as coisas em si mesmas. Porque afeta as coisas em si mesmas, possui abrangência maior que a qualidade, pois se aplica às coisas materiais e imateriais. As qualidades possuem graus de intensidade (sadio, mais sadio); por isso, podem ser expressas em número, mas nunca reduzidas a eles. (ASSIS E CASTANHO, 2006, p.12).

O dicionário Aurélio online define qualidade como: “aquilo que caracteriza uma coisa; maneira de ser boa ou má de uma coisa; superioridade, excelência; aptidão; talento; caráter, índole; atributo, virtude, valor” dentre outros significados. (AURELIO *on line*, 2018).

Assim sendo, em se tratando de qualidade de educação tal abordagem exige uma certa comparação, como por exemplo entre duas escolas, uma da rede pública e outra da rede particular, pressupõe-se que em termos de qualidade uma melhor ou pior ou igual a outra em termos de qualidade, de excelência, uma aprova mais ou aprova menos que a outra no vestibular.

A palavra “qualidade” possui vários significados como “qualidade total, produção de qualidade, melhoria de qualidade”, o que promove diversas interpretações e aplicações para esse tema. Quando se fala em qualquer tipo de serviço ofertado à sociedade, a qualidade aparece como um fator decisório. Definir um conceito único para qualidade não é tão fácil, em razão da complexidade e subjetividade do termo e, por isso, a riqueza inerente ao conceito, apresentada em razão da grande variedade de abordagens e a dificuldade de consenso.

O sentido de qualidade é obscuro; o termo tem emprego variado para designar diferentes interesses. [...] Como resultado, as afirmações que versam a qualidade não estão sempre bem estribadas, seja qual for o sentido em que o termo se empregue. (OECD, 1989).

Uma das propostas para esclarecer o sentido da qualidade seria estabelecer uma correlação com outros conceitos, ou seja, agregá-lo a conceitos como excelência, adequação, responsabilidade, eficiência e eficácia. (JULIATTO, 2005).

Porém, nada em qualidade é estanque, pois o conceito de qualidade foi se adaptando às novas visões de mundo a partir do que foi proposto pelo estatístico W. E. Deming<sup>34</sup>, na década de 1920, quando verificou que, nas empresas norte-

---

<sup>34</sup> Historicamente, nos anos de 1930 a 1940, Deming se dedicou ao aperfeiçoamento e aplicação prática de suas concepções e, após a II Guerra mundial, em visita ao Japão, Deming divulgou suas ideias a engenheiros e técnicos, a convite da empresa japonesa JUSE (*Japanese Union of Scientists and*

americanas, a inspeção nos produtos somente era realizada ao final do processo, visando identificar erros. (SASHKIN e KISER, 1994).

Na visão de Deming, o procedimento estava incorreto, pois se apresenta como uma ação corretiva e não preventiva, gerando custos maiores. Logo a seguir, Deming conheceu Walter A. Shewhart, responsável pelo controle de qualidade da empresa americana *Western Electric* e que foi o precursor na identificação da causa de variações nos processos de produção ao desenvolver métodos estatísticos que permitiam o controle das variações do produto. (SASHKIN e KISER, 1994).

Na década de 1950, Joseph M. Juran, considerado o “Pai da Qualidade”, focava a administração da qualidade, adequação ao uso e produção na “quantidade certa” e abordou a motivação e a participação dos trabalhadores em atividades que envolvessem qualidade. (SLACK *et al.*, 1999). Juran (2015) estabeleceu que a qualidade é feita de planejamento, controle e melhoria.

Na sequência, Armand Vallin Feigenbaum, em 1951, lançou o livro “*Total Quality Control*”, em que o sistema de qualidade total exige implementação completa dos procedimentos de toda empresa e vai além da atuação do setor de gestão da qualidade. (JOAQUIM, 2009).

Na década de 1960, Philip Crosby desenvolveu o programa “Zero Defeito” em que os processos devem proporcionar soluções às necessidades não só dos clientes, mas também dos fornecedores, funcionários e acionistas.

Segundo a *International Standardization Organization* (ISO), responsável pelas normas de Qualidade no mundo inteiro – adaptadas em alguns países, representada no Brasil pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) -, em diversos setores, para todo o mundo, qualidade “é a adequação e conformidade dos requisitos que a própria norma e os clientes estabelecem”, refletindo-se no nível de perfeição de um processo, serviço ou produto entregue, de maneira que atenda às exigências definidas pela ISO.

Segundo Lobos (1991, p. 14), “a qualidade reside no que se faz – aliás – em tudo o que se faz – e não apenas no que se tem como consequência disso”. Dessa

---

*Engineers*). Desde então, tais conceitos de qualidade vêm agregando valor para inúmeras empresas em todo o mundo. O Japão necessitava se reconstruir e iniciou um processo de revitalização industrial, pois seus produtos tinham reputação de “péssima qualidade” e, para a indústria japonesa ser competitiva no mercado internacional, ela precisava oferecer produtos competitivos e com qualidade.

forma, se os processos de elaboração de um produto ou serviço forem desenvolvidos com qualidade, o produto final terá qualidade, pois o aspecto objetivo, que é mensurável da qualidade, é o processo, pois é por meio dele que se pode implantar sistemas de qualidade como o estabelecido por meio da ISO-9000.

### **3.2. Concepções e Modelos da Qualidade na Educação**

As discussões sobre a qualidade de educação já vêm sendo entabuladas desde as décadas de 1960 e 1970 e possui inúmeros conceitos. Segundo Bertolin (2007), nas décadas assinaladas, a educação se pautava apenas no aspecto quantitativo e apenas por volta dos anos 1980 é que se começou a falar em qualidade de educação, dando início a inúmeras reflexões a respeito do tema, que surgiram inicialmente nos Estados Unidos e Europa.

Para Davok (2007), o termo “qualidade”, na seara da educação, possui diversas interpretações. A educação de qualidade vai desde aquela que possibilita destreza dos conteúdos - ou daquela que assegura aquisição de cultura - até aquela que transforma a pessoa em um ser capaz fazer parte e servir em um sistema produtivo ou que promova um espírito crítico, transformando a realidade social das pessoas.

Segundo Bertolin (2007), a qualidade na educação é reconstruída em função das especificidades das IES, e assim, não é possível adotar os conceitos e programas de qualidade advindos do mundo da indústria e iniciativa privada.

Independentemente dos variados significados, Enguita (1995) constata que “qualidade” é a palavra em ascensão no cenário educacional e nos debates. Provavelmente, o termo adequado, em relação ao uso da palavra qualidade, seja a questão da prioridade do tema. Falar da qualidade da educação superior implica em se ter a noção da complexidade e da multidimensionalidade para evitar o reducionismo do termo qualidade, tomando apenas um aspecto de um contexto maior.

A definição de qualidade do ensino superior está relacionada com a função social da educação, com a pertinência das instituições para com a sociedade, e com a equidade, posição defendida por autores como Dias Sobrinho (2008), Morosini (2001) e pela Unesco.

O conceito de qualidade da educação é “polissêmico”; do ponto de vista social, a educação é de qualidade “quando contribui para a equidade; do ponto de



vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação”. (DOURADO, 2007, p. 12). As definições de qualidade em educação superior nunca foram neutras, sempre se referindo a equilíbrios de poder dentro dos setores ou com seus atores. (LEMAITRE, 2001 *apud* SCREMIM e AIMI, 2010).

Qualidade é um vocábulo difundido como beleza e bondade que propicia múltiplas definições e interpretações, além de ser percebida por diversos grupos e indivíduos de modo totalmente distinto. Entram nessa percepção alguns fatores derivados das necessidades de cada grupo e de suas expectativas em relação ao papel da educação. (GINKEL e DÍAS, 2006).

Em decorrência da abrangência e magnitude do conceito, a qualidade da Educação Superior pode ser abordada sob diferentes perspectivas e aspectos significativos múltiplos. Portanto, é importante estabelecer uma delimitação do significado de qualidade a partir do conceito de alguns termos com ela associados, distinguindo-os do conceito de qualidade, em si. É o caso, portanto, da excelência que representa o termo que está mais próximo ao conceito de qualidade na Educação Superior. (JULIATTO, 2005).

O termo emprega-se primariamente para descrever o desempenho extraordinário, desempenho que muito excede a medida comum; designa o padrão superior ou absoluto de realização. Muitos autores empregam os termos excelência e qualidade como sinônimos intercambiáveis, dado que os ingredientes de ambos são essencialmente idênticos. Ambos os termos transmitem dimensão de desempenho eminente, implicando os mais altos padrões e a relutância de se contentar com algo menos do que aquilo que poderia ser conquistado. (JULIATTO, 2005, p. 56).

A qualidade e a excelência podem ser diferentes em alguns pontos de menor relevância, pois o significado aponta para o mesmo sentido, já que os conceitos se aproximam, mas não é completamente “permutável”. A distinção nesses conceitos pode ser apresentada em relação ao mérito e valor. O mérito representa um valor inerente, em si, que independe de aplicabilidade e uso. Já o valor, é excelência externa e detém uma relação com o contexto. Portanto, a excelência satisfaz os critérios de mérito, mas não necessariamente os de valor, mas a qualidade deve atender ambos. (JULIATTO, 2005).

Ao fazer essa distinção entre excelência e qualidade, ‘pode-se enfatizar que a experiência educacional, para ser considerada de qualidade, requer-se que ela tenha utilidade ou valor para aqueles que nela tomam parte.’ (JULIATTO, 2005, p. 57).

Por outra perspectiva, a qualidade de uma instituição ou de um programa de curso pode ser avaliada pelo cumprimento de critérios mínimos estabelecidos para os insumos, processos e resultados, na qual é denominado de enfoque de qualidade baseado em padrões. Como os objetivos dos atores envolvidos no processo variam, é preciso que sejam definidos critérios mínimos de qualidade, buscando um denominador comum. (SANYAL e MARTIN, 2006 *apud* NETTO e GIRAFÁ, 2009). A qualidade no Ensino Superior tem sido analisada e ponderada considerando seus componentes principais, tais como missão, fins, objetivos, insumos, processos e produtos.

Por certo, observa-se ser complicado conceituar de forma única a qualidade em educação superior, porém para Bolzan e Isaia (2008), o termo deve ser entendido como um processo de muitas faces, que envolve questões de ordem teórica, profissional, atitudinal, valorativa, contextual, sociocultural e política. É uma questão de polissemia, por seu significado está intrinsecamente ligado ao contexto em que é utilizada a palavra “qualidade”.

Já para qualidade da educação a distância, em especial, no âmbito do ensino superior, é necessária a elaboração de indicadores de qualidade que são “instrumentos de avaliação e controle dos resultados ou desempenho de uma ação que se quer medir”. (JACOB, 2003, p. 33).

Para que se defina adequadamente “qualidade” na educação, torna-se necessário explicitar o sentido da ação e na dimensão sobre a qual se estabelece sua intenção e, assim, passa-se a ter maiores indicadores de qualidade em um âmbito bem mais amplo e confiável do que apenas um sistema educacional, que foge ao escopo desta pesquisa. Daí a importância que o conceito de qualidade seja esclarecido, para que se torne um arcabouço de orientação valioso e necessário para a educação (ALLARD, 1987 *apud* JULIATTO, 2005), embora não se desconsidere as influências em relação ao tempo, contexto social e cultural que impactam no conceito propriamente dito. É possível ao consenso de que a qualidade da educação deve ser estabelecida em consonância com certa escala de valores, objetivos, exigências, necessidades, anseios, expectativas da sociedade em dado tempo e lugar. (MILLARD 1983 *apud* JULIATTO, 2005).

Necessário destacar que o sistema de avaliação da qualidade da educação evoluiu bastante, que é possível constatar ser este é o momento ideal para que as

IES que ofertam cursos EaD avancem, indo além dos processos formais de qualidade, na busca por uma cultura efetiva de “qualidade”.

Um estudo realizado sobre qualidade em EaD sugere que a base de uma cultura de qualidade, especialmente em EaD, deve estar pautada em 3 dimensões: nuclear, sistêmica e de recurso. Nuclear, por se tratar de aspectos essenciais da EaD, sem levar em conta o contexto; sistêmica, para fatores que compreendem o sistema de EaD, como uma política estatal clara para adesão à garantia de qualidade, por exemplo, e por fim, de recurso, que se refere aos fatores de habilidade técnica e acadêmica e aplicação de novas tecnologias. (KANWAR e KOUL, 2006 *apud* NETTO e GIRAFFA, 2009).

### **3.3. Tipos de Qualidade na Educação Superior**

Segundo Demo (1995), a qualidade se distingue como dimensão formal e política, no campo das áreas social e humana. A qualidade formal é a habilidade de manejar meios, formas, procedimentos diante dos desafios, enquanto que a qualidade política se refere a competência no fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade. A qualidade formal seria o meio, enquanto a política seria o fim, sendo ambas entendidas de forma conjunta e fazendo parte de um todo: qualidade. Outros conceitos do autor foram desenvolvidos em 1985, no campo da educação superior como qualidade acadêmica, definida como a capacidade de produção original de conhecimento que depende da docência; qualidade social, entendida como a capacidade de identificação comunitária, local e regional e qualidade educação que se refere a formação da elite no sentido educativo, que são os cidadãos que vão cuidar da organização democrática da sociedade. (SCREMIM e AIMI, 2008).

Entretanto, a qualidade na educação superior tem atraído o meio acadêmico nas últimas duas décadas ou mais, e estudos significativos têm buscado as características que compõem a qualidade de serviços, em diversos contextos destacando as diferenças consideráveis em setores de serviços e argumentando o desenvolvimento de instrumentos de medição única para distintas formas. Desse modo, o entendimento de qualidade não é uma composição simples e muitos doutrinadores dissertam a complexidade da questão. Isto é:

Na linguagem dos especialistas, das administrações educacionais e dos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado

sucessivas realidades distintas e cambiantes (...). Hoje em dia, se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar etc. (...). Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. (ENGUIA, 1997, p. 98-99).

Para Arrien et al (1996, p. 261) “a qualidade do ensino superior se faz realidade nas aprendizagens qualitativamente relevantes”. A qualidade não está no que se habitua a não ser no que se aprende, por isso na prática dita qualidade está cada vez mais centrada no sujeito educativo.

Destaca-se que a qualidade requer também que o ensino superior esteja caracterizado por sua dimensão internacional: o intercâmbio de conhecimentos, a criação de sistemas interativos, a mobilidade de professores e estudantes e os projetos de investigação internacionais, mesmo que se tenham devidamente em conta os valores culturais e as situações nacionais. (BERNHEIM, 1996 *apud* SANCHEZ e IÃNEZ, 2012).

Com o entendimento fluido, a expressão Qualidade em Educação<sup>35</sup> será bem aplicado, porém pouco compreendida, não tendo um conceito único ou definição universal. Sendo assim, busca-se trazer à tona a relação avaliação – qualidade, em 2001, denominada de Qualidade Universitária: isomorfismo, diversidade e equidade (MOROSINI, 2001), que podem ser encarados como modelos para a realidade brasileira.

### 3.3.1. Qualidade Universitária: Isomórfica

A qualidade isomórfica pode ser sintetizada como a qualidade de modelo único. Harvey (1999 *apud* MOROSINI, 2014) propunha cinco tipos de qualidade (excelência, perfeição, atendimento a objetivo, valor financeiro e transformação) analisados segundo os diversos padrões existentes, a saber: padrão acadêmico, padrão de competência, padrão organizacional e padrão de serviços. A qualidade isomórfica é a voz mais forte em processos avaliativos.

---

<sup>35</sup> Marcos Formiga é professor da UnB, do Núcleo de Estudos do Futuro do Centro de Estudo Avançados Multidisciplinares CEAM/UNB. Ex-superintendente da Sudene. Entre outros cargos, participa, atualmente, do conselho fiscal do Centro Internacional Celso Furtado, 2016.

Morosini (2011, p. 3) destaca que:

Entre as concepções de qualidade universitária identifica-se à tendência ao isomorfismo, a diversidade e à equidade. Isomorfismo está relacionado à estandardização, com o predomínio do critério de empregabilidade; diversidade está relacionada à consideração das especificidades das instituições e/ou cursos; e equidade à avaliação social.

A qualidade da educação superior isomórfica se concretizou no decorrer do século exibindo um aprimoramento de estratégias que nos levou a pensar sobre a preponderância do processo avaliativo como um fim e não como um meio para alcançar a qualidade. (BRANDENBURG e WIT, 2011 *apud* MOROSONI, 2014).

### **3.3.2. Qualidade Universitária: Especificidade (Diversidade)**

Qualidade da Diversidade em Educação define-se como multidimensional de avaliação que envolve outras funções e atividades da instituição: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral [...] evitando a uniformidade. Essa concepção está ligada no conceito de diversidade (instituição, curso, região, cultura etc.), procurando não mais a imposição de um padrão único, mas respeito às especificidades. (MOROSINI, 2001).

### **3.3.3. Qualidade Universitária: Equidade**

A concepção de qualidade sobre pressão e direcionamento dos organismos multilaterais, não que seja somente multilateral, mas que assim se evidencia, e a exigência da qualidade da educação com os tipos citados se mantém no início deste século, embora venha ocorrendo minimização entre as fronteiras da tipologia proposta. A certeza que temos é que a qualidade é um construto imbricado no contexto das sociedades e nos paradigmas de interpretação dessas sociedades e do papel da educação superior na construção de um mundo melhor, sustentável. Cumpre pensar e implantar a concepção de qualidade como equidade. Em direção à concepção denominada equidade, Libâneo (2006), apresentando uma redefinição do conceito de qualidade numa pedagogia emancipatória, enfatiza:

Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (LIBÂNEO, 2006, p. 90).

Assim, os 3 tipos de qualidade universitária visam estruturar os parâmetros da educação com qualidade, visando à excelência e o desenvolvimento dos discentes. Porém, os quesitos de qualidade e quantidade demandam análises específicas e individualizadas cuja abordagem será discutida no próximo tópico.

### **3.4. A Dicotomia Qualitativo/Quantitativo na Discussão sobre a Qualidade do Ensino Superior**

Segundo Gamboa (1995), a dicotomia que existe entre os enfoques quantitativo e qualitativo ainda é motivo de preocupação por diversos pesquisadores, especialmente, porque a literatura brasileira necessita de estudos científicos profundos sobre o assunto, o que, de certa forma, colabora para uma acentuação de uma comparação polarizada entre os enfoques.

O entendimento filosófico de Comte<sup>36</sup> predominou como abordagem mais harmônica para aquisição de conhecimento, unindo, desse modo, o fundamento apresentado nas ciências naturais e exatas às sociais e humanas. O movimento positivista entusiasmou intensamente as abordagens das pesquisas em ciências

---

<sup>36</sup> Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (Montpellier, 19 de janeiro de 1798 - Paris, 5 de setembro de 1857) foi um filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo, que trabalhou intensamente na criação de uma filosofia positiva. Auguste Comte (1798-1857) está indissociavelmente ligado ao positivismo, corrente filosófica que ele fundou com o objetivo de reorganizar o conhecimento humano e que teve grande influência no Brasil. Comte também é considerado o grande sistematizador da sociologia. O filósofo viveu num período da história francesa em que se alternavam regimes despóticos e revoluções. A turbulência levou não só a um descontentamento geral com a política como a uma crise dos valores tradicionais. Comte procurou dar uma resposta a esse estado de ânimo pela combinação de elementos da obra de pensadores anteriores a ele e de alguns contemporâneos, resultando num corpo teórico a que chamou de positivismo. Foi um dos fundamentos do positivismo é a ideia de que tudo o que se refere ao saber humano pode ser sistematizado segundo os princípios adotados como critério de verdade para as ciências exatas e biológicas. Isso se aplicaria também aos fenômenos sociais, que deveriam ser reduzidos a leis gerais como as da física. Para Comte, a análise científica aplicada à sociedade é o cerne da sociologia, cujo objetivo seria o planejamento da organização social e política.

humanas e sociais, excitado pela intensidade e aceitação que conseguiu na comunidade científica de modo geral.

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas. Contudo, a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade. (BORGES e DALBÉRIO, 2007, p. 4).

Gamboa (1995), ao dissertar o positivismo, com a finalidade de neutralizar a ciência, recorre a técnicas e instrumentos de coleta e tratamento dos dados tipicamente quantitativos.

Na concepção de Gamboa (2007), o conhecimento é complexo com a realidade a ser avaliada, como um curso ou uma instituição, e consentiu notar que empregar exclusivamente as informações ou procedimentos de natureza específica isso é quantitativa, pode representar a perda de informações importantes de ordem mais subjetiva ou qualitativa acerca desses contextos. Esse conhecimento expede à utilização de elementos quantitativos e qualitativos na avaliação, para uma visão interligada, dado uma vez que o próprio fato da avaliação é composto por tais elementos, com informações de duas naturezas passíveis de serem levantadas. Contudo, é plausível compreender que na literatura existem entendimentos reducionistas sobre o assunto, ora realçando os aspectos aqui apontados.

Nas linhas dissertadas por Coêlho (2003), a aplicação exagerada de informações quantitativas como apoio da avaliação do ensino superior, além de apertar os indivíduos para que eles obtenham certos indicadores quantitativos, referentes ao número de pesquisas e publicações, não é certeza que atingirá o sucesso que se avalie a qualidade do trabalho concretizado. Ainda no entendimento do autor, precisa-se aplicar as metodologias de avaliação que envolvam os modos qualitativos ou subjetivos.

Dias Sobrinho (2000), por outro lado, explica que as informações quantitativas e qualitativas constituam de modo integrado na avaliação, isso é cada tipo de informação menciona-se os aspectos e dimensões distinguidos acerca da realidade avaliada. Nessa linha de entendimento, o autor pondera:

Em muitos momentos do processo, a imbricação e combinação de perspectivas são altamente desejáveis e até mesmo necessárias. Há casos em que a objetividade quantitativa ou descritiva é imprescindível. Por exemplo, quando necessário isolar alguns aspectos do contexto para melhor e mais detalhadamente analisá-los. Importante é que isso não impeça a visão integrada e organizada do conjunto. (SOBRINHO, 2000, p. 80).

Os elementos de natureza quantitativa, como índices de qualificação do corpo docente, número de recursos por acadêmico e número de acadêmico por professor, podem ser de grande valia, isso é podendo ser conferidas com outras informações ou dados.

Apesar disso, existem outros aspectos que podem ter elevada importância, e que as informações quantitativas podem não dar conta de revelar, como entendimento particular dos atores sobre o processo do qual fazem parte, o clima institucional, a motivação, o compromisso dos atores envolvidos, dentre outros.

Assim, as informações subjetivas recomendam análises mais detalhadas, isso é um possível levantamento para sistematizar as informações de modo mais objetivo. Logo, o entendimento dos atores em relação ao processo poderia provocar índices, isto é, quanto ao modo satisfatório acadêmico em relação aos cursos. Logo, entende-se que a informação subjetiva pode modificar-se os modos que permitem apresentar o quantitativo.

### **3.5. Avaliação e Qualidade da Educação Superior no Enfoque do Sinaes**

A qualidade da educação vem sendo tratada como tema central dos debates. E, todavia, ancorada em medidas diversas de caráter político e legal, a avaliação tem afetado a gestão da educação. Insere-se, portanto, na política da avaliação, que pode, até certo ponto, interferir nos resultados que promovem medidas de natureza política e administrativa que podem alterar os modos de regulação dos sistemas de educação. Sabe-se que essas medidas podem interferir grandemente na natureza da gestão das IES de modo a afetar suas instituições, e assim ocasionar um fortalecimento das ações de gestão ou indicar um viés de substituição do poder público pelo privado justificado por técnicas de desburocratização e ineficiência do Estado.



O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, não objetiva tão somente avaliar a qualidade dos cursos e instituições para saber suas virtudes e fraquezas, mas, principalmente, busca promover a qualificação da educação superior brasileira. É formado por três eixos componentes: a avaliação externa das Instituições de Educação Superior (IES), dos cursos e do desempenho dos estudantes (Enade). A avaliação perpassa por todos os aspectos que circulam o tripé de sustentação da educação superior, segundo a LDB, que são o ensino, pesquisa e extensão. A avaliação que ocorre nas IES e nos cursos é uma prerrogativa do sistema (Sinaes), que tem como parâmetro a reflexão por um melhor desempenho na qualidade da educação superior no país.

Em se tratando da educação a distância não é diferente, embora não apresente uma tradição secular de avaliação para essa modalidade, por ser uma novidade no cenário nacional (muito poucos passaram por uma avaliação para além dos processos de autorização). A institucionalização das Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) nas instituições de educação superior, com base na avaliação interna, além da Publicação da Portaria Normativa nº 40/2007, republicada em 2010, garantiu que os processos fossem cumpridos à luz da legislação e prazos legais, mediante um gerenciamento e fluxo das informações de maneira padronizada e igualitária.

O Sinaes foi instaurado em um contexto em que as políticas de avaliação ganharam espaço, já que os governos precisavam de resultados para instituir as políticas públicas, deixando visível a concepção de Estado avaliador, onde o produto é priorizado pelo processo. Para isso, o sistema possui uma série de instrumentos complementares que são a auto avaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo da educação superior e o cadastro e-MEC.

O sistema reconhece como finalidades:

1. identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação;
2. melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta;
3. promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

(INEP, 2015).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)<sup>37</sup>, órgão colegiado do Sinaes, tem por prerrogativa coordenar e supervisionar os processos de avaliação para que os resultados possam traçar um diagnóstico da qualidade das IES e seus cursos, enquanto o Inep é responsável pela operacionalização do sistema, segundo as diretrizes estabelecidas pela Conaes.

Destaca-se que a Conaes vem trabalhando na perspectiva de que a avaliação dos cursos a distância seja, na sua essência, a mesma dos cursos presenciais, na ideia de que o fato de o curso em EaD representar um “requisito a mais” a ser observado. Assim, um curso a distância deve ser avaliado objetivamente explorando o quesito de que se está formando realmente profissionais habilitados para uma determinada área. Porém, tal intento não é totalmente possível se não forem avaliados também os procedimentos que são característicos dessa modalidade, em relação ao projeto pedagógico, ao corpo social e à infraestrutura.

A implementação do Sinaes está em pleno desenvolvimento, restando a cargo tanto do poder público, como as instituições e à sociedade num todo aprender a lidar com os resultados numa perspectiva de qualificação da educação superior. Este sistema visa principalmente ao aperfeiçoamento das boas práticas educacionais.

Para o Sinaes (2018), introduzir uma cultura avaliativa e duradoura nos sistemas de ensino, constitui-se um passo muito importante e decisivo em busca da melhoria na busca de informações acerca da qualidade da educação superior brasileira. Embora seja recente, o sistema de avaliação é identificado por suas características diferentes no sentido metodológico e institucional. O conceito de qualidade definido pelo Sinaes supõe a avaliação como um processo de recuperação da qualidade aumentando a eficiência institucional e conscientizando os agentes envolvidos no cenário a fim de concluir a cultura acadêmica e relevância social no processo de formação profissional.

---

<sup>37</sup> Art. 7º. A Conaes terá a seguinte composição:

- I – 1 (um) representante do Inep;
- II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior - Seres;
- IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;
- V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
- VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;
- VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

Tendo em vista, que o sistema de Ensino superior é amplo e único a mensuração da sua peculiaridade se torna objeto de abordagem e talvez por isso os sistemas responsáveis pela avaliação deparem dificuldades para apresentar uma ferramenta apta de mensurar efetivamente a maior qualidade na educação universitária. Para a educação superior cumprir o seu compromisso com o desenvolvimento econômico e social dos responsáveis, no entanto, é necessário um sistema sólido de avaliação, capaz de analisar os dados obtidos, de modo eficiente e eficaz. A importância da qualidade da educação superior, por certo, passa pelo desenvolvimento de estratégias aptas para confirmar a melhora dessa qualidade, de forma mais vasta conforme diversos critérios, almejando o desenvolvimento profissional social e político.

Os tipos de avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro, no campo da graduação, realizados nos moldes da Lei nº 10.861<sup>38</sup> de abril de 2004, demonstram que a avaliação da qualidade do ensino superior brasileiro, está passando por diferentes mudanças nos últimos anos, ou seja, atualmente segue um modelo que detém uma proposta de ser um sistema integrador que garanta informações e análises da totalidade da educação superior. (POLIDORI, 2006).

Segundo Belloni (1997), a finalidade da avaliação de sistemas é:

A melhoria da qualidade e da eficiência do funcionamento do sistema como um todo, bem como o de cada instituição que o integra. Deve ser usada, também, para fins de credenciamento, isto é, para garantir que as instituições integrantes do sistema cumpram os requisitos mínimos para integrá-lo e para nele permanecer. (BELLONI, 1997, p. 27).

Percebe-se que a função de regulamentação do sistema implica nas dificuldades do aprofundamento das realidades peculiares das instituições, em suas subjetividades e processos, aludindo o uso de informações quantitativas ou ainda as objetivas.

A avaliação, segundo os moldes do Sinaes, verifica os aspectos relacionados a infraestrutura, as ações de responsabilidade sociais e ambientais, a

---

<sup>38</sup> O art.1 da Lei 10.861/2004 determina as finalidades do Sinaes como a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o incremento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, com destaque, para o estímulo ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, através da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da assertiva da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004 – art. 1º).

sustentabilidade financeira do IES e, também, os aspectos pedagógicos dos cursos e o desempenho dos estudantes por meio do Enade que será detalhado mais adiante.

Dentre os cenários que se apresentam, estão as mudanças nas instituições privadas, que estão revendo sua gestão e o sistema de avaliação dos estudantes, buscando docentes titulados e moldando seu sistema de avaliação de aprendizagem dos estudantes na busca para alcançar os índices satisfatórios estabelecidos pelo Sinaes, o que tem tornado um grande desafio.

Segundo Dias Sobrinho (2008), a qualidade está em conformidade a padrões que são estabelecidos bem antes por especialistas e membros dos órgãos reguladores e que definem os critérios e padrões, pelos quais os setores acadêmicos serão controlados e as medidas serão tomadas.

A avaliação e a qualidade são dois marcos que estão relacionados quando utilizados na educação. No entendimento de Silva (2001), a qualidade é o foco da avaliação, pois qualquer processo avaliativo visa a conhecer a qualidade ou, ao menos, seus indicadores. Porém, segundo a autora, a definição conceitual desse termo é complexa.

A dificuldade, que engloba a distinção e a amplitude dos sistemas, pode ter alusões quanto à construção de um modelo de avaliação, até mesmo no que tange à aplicação de exames como o ENC<sup>39</sup>, o que leva à conclusão de que sistematizar informações, de modo subjetivo e muito peculiar sobre instituições, provavelmente, inibem, por exemplo, a comparação.

Destaca-se existirem debates sobre a avaliação de sistemas que se preocupam com o desempenho que regulará a avaliação, considerando-se seu possível impacto nas discussões e conceituações de modelos de avaliação nesse âmbito.

Sobre esse tema, Martins (2005) destaca que:

A avaliação é um processo permanente de autoconsciência, tomada de posição, revisão, retomada ou redirecionamento de rumos institucionais

---

<sup>39</sup> O Exame Nacional de Cursos de graduação (ENC), também conhecido como “Provão”, é um dos elementos da prática avaliativa, criado pela Lei 9.131/1995. Tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Visa complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino. Os dados do Exame Nacional de Cursos juntamente com as informações do Censo da Educação Superior, da Avaliação das Condições de Ensino e da Avaliação Institucional constituem o Sistema de Avaliação da Educação Superior.

e de programas e atividades. Tal processo, com certeza, é fundamento indispensável para a garantia e a melhoria da qualidade. E seus resultados, obviamente, enriquecem e, até mesmo, dão sentido aos procedimentos de regulação. Tanto a autoregulação, pelas próprias instituições que fazem a educação superior, como a regulação que compete ao Poder Público exercer. (MARTINS, 2005, p. 2).

Dos instrumentos previstos no Sinaes, somente o Enade depende diretamente do Estado, pois a participação efetiva das IES se dá no campo do convencimento aos estudantes e professores, enquanto nas demais avaliações existe uma ação mais direta das IES. O Enade, igualmente, supera as demais avaliações em termos de visibilidade. Tal superação decorre, em parte, do formato de divulgação efetivado pelo MEC, o que resulta nos rankings ou na classificação, embora não traga em si o princípio da punição pelos resultados. Nessa linha de raciocínio, Dias Sobrinho (2008) afirma que, devido ao modo pelo qual o Enade tem os seus resultados apresentados, não estar cumprindo o seu principal objetivo no que tange à busca da melhoria da qualidade da educação, pois não é utilizando meios de classificação e rankings que se alcançará tal intento. Para o autor o exame deve:

Formar cidadãos, aprofundar os valores democráticos da vida social, e elevação material e espiritual da sociedade e assim alcançar o seu principal propósito: a melhoria da formação acadêmica. (DIAS SOBRINHO, 2008).

A necessidade de se estudar as estratégias que as IES vêm adotando para atingir os conceitos e índices satisfatórios torna-se relevante, uma vez que os instrumentos de indicação de qualidade, recentemente publicados, apontam onde estão as falhas, permitindo o ajustamento às exigências do sistema imposto. Com isso, as IES podem definir novas estratégias, com foco na melhoria de seus índices de qualidade a fim de torná-los um fator competitivo. As vantagens competitivas geradas pelo bom desempenho dos cursos, mediante as avaliações, trazem consigo uma maior visibilidade mercadológica às instituições melhor classificadas.

Para Bertolin (2011), a competição gerada pelo mercado levaria a uma maior produtividade e eficiência dos sistemas, com conseqüente melhoria na qualidade e na equidade no provimento dos serviços educacionais pelas IES. Para aumentar a competitividade decorrente da melhoria da qualidade, um cenário tem se apresentado com a gestão da educação superior submissa à economia, por meio de mudanças na gestão dos cursos, adequação das matrizes curriculares, redefinição no

sistema de avaliação são algumas estratégicas desenvolvidas pelas IES, principalmente, as de pequeno porte, na busca por atingir os padrões de qualidade estabelecido pelo MEC.

Em contrapartida, Dias Sobrinho (2004) reflete que, no Brasil, as avaliações têm sido direcionadas muito mais para uma lógica de mercado se contrapondo à concepção de avaliação formativa, cujo foco está no cidadão e em suas complexidades, onde os instrumentos são múltiplos e se exige habilidades múltiplas para a análise.

A qualidade torna-se estratégica competitiva para as IES tanto quanto a competitividade gerada pelo desempenho satisfatório, uma vez que o mercado procura os melhores serviços e produtos, o que pode ajudar na melhoria da qualidade.

Segundo Schwartzman (1997), os modelos de indicadores quantitativos são propostos para a avaliação de sistemas e ainda disserta que precisam ser desenvolvidos, pois, geralmente, as instituições têm fins diversificados e insumos heterogêneos que se ajustam para produzir informações parciais e de qualidade pouco uniforme, controversas e com pouco poder de comparabilidade.

Destaca-se que, com o Sinaes, o MEC estabeleceu uma conexão entre avaliação e regulação, conceito próprio da função fiscalizadora do Estado. Essa conexão ocorreu através da regulação do Estado, nas primeiras etapas dos atos regulatórios, como nos processos de autorização de cursos e credenciamento de instituições; posteriormente, pela avaliação e, finalmente, por meio da aplicação dos resultados regulatórios pelo Estado.

Destaca Molck (2013) que o reflexo das novas perspectivas das instituições e das comunidades acadêmicas perante à reconfiguração do Sinaes e dos impactos que os indicadores de qualidade estabelecidos pelo MEC podem causar na gestão das IES e na relação destas com o governo, com a sociedade e com outras instituições.

Ocorre que a qualidade da Educação a Distância, consoante Souza e Giraffa (2010), vem sendo posta em dúvida face às denúncias de alunos sobre cursos ofertados apresentarem baixa qualidade e à percepção do mercado acerca da qualificação efetiva dos seus egressos. Sobre tais denúncias, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem tomando atitudes efetivas para conter a disseminação de cursos com tais perfis, por meio de avaliação *in loco* nos pólos de apoio presencial,

pois tal modalidade, em alguns casos, vem sendo praticada por empresas com fins comerciais.

Nesse contexto, o Enade surge como parâmetro para desmitificar a correlação do ranking com o curso de melhor qualidade. Desde 2007, os dados estatísticos do Inep vêm apontando um crescimento perene nos conceitos do Enade para os cursos EaD em relação aos presenciais, demonstrando que a modalidade tem vantagens para oferecer, principalmente, ao público com recursos escassos, sem tempo para os estudos ou que habita em locais de difícil acesso.

Destaca-se, que devido à necessidade de instrumentos de calibragem do sistema de ensino, visando às reformas para a melhoria, faz-se necessária uma acreditação especial que proteja os interesses dos estudantes e dos países, sendo essa a seara de atuação do MEC por meio do sistema de avaliação, o Sinaes. (SANYAL e MARTIN, 2006 *apud* NETTO e GIRAFFA, 2010). Dessa forma, para garantir a qualidade em todas as iniciativas em EaD, urge que as instituições ou os países, por si só ou de forma global, estabeleçam mecanismos inovadores que garantam a qualidade. (KANWAR e KOUL, 2006 *apud* NETTO e GIRAFFA, 2010).

Destaca-se que as agências e organizações de acreditação no mundo delineiam o processo e o significado da acreditação na Educação a Distância, evidenciando que o centro do processo é o significado da combinação entre a avaliação interna e externa. Nesse sentido, uma cultura de qualidade em EaD se define em termos dessa combinação. (KANWAR e KOUL, 2006 *apud* NETTO e GIRAFFA, 2010).

Há de se ressaltar que uma cultura de qualidade pode ser definida como uma cultura institucional que promove a introdução de um sistema interno de garantia de qualidade, valoriza a implementação de garantia externa de qualidade e se centra mais na aprendizagem do que no ensino. (KANWAR e KOUL, 2006 *apud* NETTO e GIRAFFA, 2010).

Assim, a acreditação da Educação a Distância não deve ser confundida com uma cultura de qualidade em EaD. Isto porque acreditação é um mecanismo de avaliação que ajuda a comparar padrões de qualidade entre instituições e países, facilitando a tomada de decisão por bons cursos virtuais e protegendo o padrão de qualidade na Educação a Distância. (KANWAR e KOUL, 2006 *apud* NETTO e GIRAFFA, 2010).

Embora, o modelo do Sinaes venha, constantemente, sofrendo mudanças nos últimos anos, Brito (2008 *apud* FELDMANN e SOUZA, 2016) aponta para um certo enfraquecimento na articulação entre avaliação institucional, avaliação de cursos e Enade, pois na concepção do sistema havia uma inspiração dinâmica nos anos iniciais e se apresenta estática nos dias atuais e que avaliações de larga escala, como o Enade, estão perdendo o “caráter formativo” indo de encontro à proposta precípua do Sinaes no que se refere a ser um sistema integrado que garanta informações e análises que indiquem a totalidade da educação superior no Brasil (POLIDORI, 2006), considerando ter a avaliação da educação superior adquirido um caráter sistêmico ao integrar procedimentos e instrumentos diversos e possibilitar o fortalecimento da qualidade da educação superior.

### **3.6. Indicadores de Qualidade (IGC, CPC, Conceito Enade e IDD)**

Ao se dissertar acerca da qualidade na educação é imprescindível relatar sobre os indicadores que mensuram a qualidade. De acordo com Jacob (2003, p. 33) indicadores de qualidade são “instrumentos de avaliação e controle dos resultados ou desempenho de uma ação que se quer medir.” Estes aceitam mensurar e ponderar os resultados adquiridos dentro de um programa de melhoria de qualidade.

Harvey e Green *apud* Jacob (2003) asseguram que os indicadores de qualidade precisam proporcionar as seguintes particularidades com relação à medida em uma esfera geral: validade, precisão, objetividade, independência, especificidade, comparabilidade.

Paladini (2002) explica que os indicadores, além de mensuráveis, possuem um conjunto de particularidades bem definidas, tais como: clareza, precisão, objetividade, viabilidade, representatividade, ajuste, unicidade, alcance, visualização e resultado. Nesse sentido, o autor afirma que os indicadores têm dois componentes básicos: precisam ser mensuráveis, já citado, e sempre se mencionam a consumidores e clientes. Ao se definir qualidade, significa mais do que apenas ser abrangente e multidimensional, pois aborda-se também o ser social e historicamente situado, considerando-se a realidade específica de um contexto concreto. Essa qualidade, portanto, necessita de uma autorreferência, o que pressupõe um sujeito ou uma comunidade que deva aceitar determinados padrões como sendo desejáveis.



O modelo existente na avaliação do ensino superior brasileiro, de acordo com a concepção do Sinaes, tem frequentemente sofrido mudanças nos últimos anos, mais precisamente em 2006 e em 2017.

Destaca-se que, em seu início, o Sinaes tinha como proposta ser um sistema integrador, que garantisse conhecimentos e estudos da maioria das instituições de Ensino superior (POLIDORI, 2006). Cabe esclarecer que a avaliação nos modelos do Sinaes define elementos concernentes a infraestrutura, as ações de deveres sociais e ambientais, sustentabilidade financeira das IES, elementos pedagógicos e o desempenho dos estudantes por meio do Enade, que será detalhado mais à frente.

Quanto à aplicação do modelo de avaliação apresentado pelo MEC, muitas IES, principalmente as de caráter privado, estão modificando o seu modelo de gestão, buscando compor os seus quadros com docentes titulados e moldando seu sistema de avaliação de conhecimentos para aferir o que foi apreendido pelos discentes por meio dos indicadores definidos pelo Sinaes, o que se torna um enorme problema, pois fazem adaptações do sistema oficial ao bel prazer. (SILVA, 2015).

O Sinaes, como modelo de indução, tem como peculiaridade ser sistêmico por natureza, ao expressar a mutualidade dos *complexus* da educação superior, possuindo as características fundamentais nas variáveis e nas condições, estabelecidas pela lei e normativos, para uma avaliação promotora de um crescimento qualitativo nas IES. Dessa forma, em consonância com a legislação própria, o Sinaes pode e deve expressar os índices, critérios e resultados de fato, estimados nas diferentes variáveis e, observados nas IES, aos olhos de diversos instrumentos e desmitificar a concepção do sentido comum em função do porte das IES, expandida, na grande parte das vezes, pela categoria a distância.

Nesse sentido, manter a tríade avaliação *in loco*/institucional, avaliação de cursos e Enade é essencial para o atendimento do conceito de importância das IES responsáveis pelo processo de aferição. Para a EaD, a análise de importância se engendrou e foi balizada, primeiramente, por conceito de forma de aprendizado e de conhecimentos com flexibilidade de tempo e/ou espaço, onde os métodos podem ser livres para alcançar a eficiência das formações, de acordo com a legislação pertinente. Nessa perspectiva, observa-se a indicação da importância que tal aferição feita por meio de instrumentos de avaliação do Inep, ao abranger diferentes métodos coerentes

com a proposta de ensino, desprezando a visão totalizante introduzida pelos Referenciais de maior qualidade devido a não incluírem a diversidade.

Dessa forma, a busca pela maior qualidade por trabalho institucional encontrada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a obrigatoriedade em cumpri-los para estabelecer as parametrizações instituídas nas ferramentas de avaliação consistem no foco da EaD no Sinaes. Dessa forma, a EaD precisa ser medida nos índices institucional e de curso e no pólo.

A Portaria Normativa nº 40/2007, em seu art. 33-B, menciona que os indicadores de qualidade são adquiridos com embasamento no Enade e em demais insumos constantes das bases de dados do MEC, de acordo com a metodologia adequada, aprovada pela Conaes<sup>40</sup>, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, apresentando três divisões dos resultados, a seguir declinados:

- I. De cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria nº 4, de 5 de agosto de 2008;
- II. De instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria nº 12, de 5 de setembro de 2008;
- III. De desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do Enade. (BRASIL, 2014).

Com o surgimento desses índices, a técnica mudou e as políticas governamentais passaram a ser criticadas por terem o intuito único de regular a educação superior nos mesmos moldes do governo FHC, fazendo uso do modelo do Provão. Na realidade, o objetivo era controlar a expansão da educação superior por meio de instrumentos simplificados e isolados da avaliação, impedindo que o Sinaes fosse implantado como o planejado pela CEA, ferindo o sistema de avaliação, que tem por finalidade ser processual, formativo, emancipatório e que busca a melhoria da qualidade da educação superior. (POLIDORI, 2009, p. 439).

Destaca-se que por meio dos resultados do Enade é que são construídos os indicadores de qualidade usados pelo MEC e que impactam no planejamento das ações e revisão dos projetos pedagógicos dos cursos pelas instituições, pois serão apontados a aprendizagem do conteúdo previsto pelas Diretrizes Curriculares, o

---

<sup>40</sup>A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com definição das suas atribuições no art. 6º da citada lei.

desenvolvimento de competências e habilidades gerais e profissionais e o nível de atualização com relação à realidade do país e do mundo.

Na sequência, apresenta-se uma breve conceituação dos indicadores de qualidade vigentes no país e a disposição no quadro elucidativo, vide Apêndice 3.

No que tange ao Índice Geral de Cursos (IGC), instituído e regulamentado por intermédio da Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008, que é um dos instrumentos empregados para avaliar o desempenho das instituições de educação superior do Brasil. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos:

- I. Média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
- II. Média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela Capes na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;
- III. Distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*. (INEP, 2017).

As notas mensuradas vão de 0 a 5 e, quanto mais próxima a nota for de 5, melhor deve ser a qualidade da instituição.

No entendimento de Barreyro e Rothan (2014), o IGC consolidou a influência internacional do uso de indicadores na educação superior brasileira, com funcionamento de dado preliminar para as visitas *in loco*, além de ter os resultados disponíveis para consulta no site do Inep na internet.

Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Enade. O Ciclo Avaliativo do Enade foi definido pelo art. 33 da Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, sendo sua inserção feita pela Portaria nº 23, de 1º de dezembro de 2010, oportunidade em que o IGC passou a ser previsto no art. 33-B, §2º, da referida Portaria Normativa nº 40/2007<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Art. 33-B São indicadores de qualidade, calculados pelo Inep, com base nos resultados do Enade e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela Conaes, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004: ... II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008; (...). § 2º O IGC será calculado anualmente, considerando: I - a

O ciclo abrange a avaliação periódica dos cursos de graduação, com referência nos resultados trienais de desempenho de estudantes. Esses dados auxiliam, simultaneamente, os atos de credenciamento de IES e servem para orientar políticas de expansão e financiamento da Educação Superior.

As extensões e eixos tecnológicos de cada ano do ciclo são esses:

**Áreas - Bacharelados e Licenciaturas Ano I** - Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins (2016); **Ano II** - Ciências Exatas, Licenciaturas e áreas afins (2017); **Ano III** - Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins (2018).

**Eixos Tecnológicos Ano I** - Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança (2016); **Ano II** - Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Industrial (2017); **Ano III** - Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design (2018). (INEP, 2017).

Com a republicação da Portaria nº 40, de 2007, o MEC modificou o “Índice Geral de Cursos”, que passou a chamar-se “Índice Geral de Cursos Avaliados”, apresentando uma média dos últimos Conceito Preliminar de Cursos (CPCs) dos cursos, essencialmente avaliados da instituição no ano do cálculo, ou seja, determinando que o IGC de uma Instituição de Ensino Superior seja calculado, exclusivamente, pela média dos cursos avaliados.

No que concerne ao CPC, este é um indicador da qualidade que avalia os cursos de graduação da Educação Superior, calculado no ano seguinte ao da realização do Enade, tendo sido instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 5 de agosto de 2008, e veio a compor o cenário de uma forma díspar ao Sistema.

O CPC é formado por três elementos: os insumos que lhe são atribuídos, 30% da nota final; o Enade, com atribuição de 40% e o IDD com 30%. Esses insumos são compostos pelas seguintes informações: infraestrutura e instalações físicas, com peso 10,2; recursos didático-pedagógicos, com 27,2 de peso; corpo docente, considerando-se a titulação, peso de 38,9; e o regime de trabalho com o peso de 23,8. (MEC, 2018).

---

média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela Capes na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. § 3º O Enade será realizado todos os anos, aplicando-se aos estudantes de cada área por triênios, conforme descrito no art. 33-E.

O CPC é composto por diferentes variáveis, que traduzem resultados da avaliação do desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente, consistindo em elemento norteador nos processos de avaliação para auxiliar a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, cuja base legal é a Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007<sup>42</sup>. As variáveis aplicadas em sua composição são retiradas do Enade, incluindo o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o questionário socioeconômico e do Cadastro de Docentes 2007. (INEP, 2018).

Os dados do CPC são disponibilizados no portal do Inep por um banco de dados desde o ano de 2007, conforme determina a Portaria nº 40/2007, a qual institui o ciclo avaliativo do Enade, possibilitando informações para os atos de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

O CPC também mantém relação direta com o Ciclo Avaliativo do Enade, sendo os cursos avaliados segundo as áreas de avaliação a ele vinculadas, sendo publicado anualmente, junto com os resultados do Enade. Taticamente, os cursos que alcançarem CPC 1 e 2 serão automaticamente abrangidos no cronograma de visitas dos avaliadores do Inep. Os casos adjacentes, isto é, os cursos com conceito igual ou maior que 3, podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, portanto, transformar o CPC em conceito estável.

Estabilizado o processo de avaliação administrado pelo Inep, os cursos com Conceito 3 serão aqueles que adotam os critérios de qualidade para funcionarem. Com isso, os cursos com Conceito 5 serão cursos de excelência, pois precisam ser vistos como referência pelos demais. O conceito permanente serve como referência para subsidiar o processo de regulação dos cursos de graduação no país. (Inep, 2018).

De acordo com o Inep, o CPC é calculado para cada curso avaliado dentro das áreas consideradas na avaliação anual do Enade, isto é, a unidade de observação de interesse é o curso definido por uma IES, por município e área de avaliação e não mais pelo conjunto de cursos que compõem uma área específica do Enade. Essa

---

<sup>42</sup> A Portaria Normativa 40 define, em seu artigo 35, que: “Superada a fase de análise documental, o Processo se iniciará com a atribuição de conceito preliminar, gerados a partir de informações lançadas por instituições ou cursos no Censo da Educação Superior, nos resultados do exame Nacional de Estudantes (Enade) e nos cadastros próprios do Inep”. Esse mesmo artigo, em seu parágrafo 1º, esclarece que “Caso o conceito preliminar seja satisfatório, nos casos de renovação de reconhecimento, a partir dos parâmetros estabelecidos pelas Conaes, poderá ser dispensada a realização da visita in loco”.

mudança permite aprofundar e refinar a análise das condições de oferta dos cursos de graduação e avançar na identificação dos fatores que contribuem ou não para a qualidade do curso. O CPC combina diversas medidas relativas à qualidade do curso: as informações de infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecidas por um curso, o desempenho obtido pelos estudantes concluintes e ingressantes no Enade e os resultados do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD). (INEP, 2018).

O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio do desempenho dos estudantes no Enade. Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame. O Conceito Enade mantém relação direta com o Ciclo Avaliativo do Enade, sendo os cursos avaliados segundo as áreas de avaliação a ele vinculadas. A partir da edição de 2015, o cálculo do Conceito Enade passou a ser realizado por curso de graduação, identificado pelo código do curso constante no Sistema e-MEC, conforme enquadramento realizado pela IES no Sistema Enade.

O Conceito Enade<sup>43</sup> é uma variável discreta que assume valores de 1 a 5. Um indicador associado ao Conceito Enade é IDD, que mede o valor agregado à formação durante a graduação, pois compara o desempenho no início e fim do curso. O Conceito Enade avalia exclusivamente o resultado da prova aplicada aos alunos concluintes em cada ano de cursos selecionados, não considerando a estrutura dos cursos e outros fatores, sendo resultante da média ponderada das notas sobre formação geral (25%) e conhecimento específico (75%).

O Conceito Enade é extraído do resultado das provas aplicadas aos alunos das IES, sendo o único indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes. O Inep calcula o desempenho dos alunos divididos por Unidades de Observação, ou seja, alguns cursos mais específicos podem estar agrupados em um conjunto em que eles se enquadrem por serem de uma mesma área. As notas vão de

---

<sup>43</sup> Para o conceito Enade, se leva em conta o seguinte: a) o número de estudantes concluintes participantes com resultados válidos, aqui denominados participantes; b) o desempenho dos estudantes participantes na parte de Formação Geral (FG) do exame; c) o desempenho dos estudantes participantes na parte de Componente Específico (CE) do exame. Para que um curso tenha o Conceito Enade calculado, é preciso que ele possua ao menos dois estudantes participantes do exame. Cursos com apenas um participante ficam “Sem Conceito (SC)” para preservar a identidade do estudante, conforme exigência do § 9º do artigo 5º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: “Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo Inep”.

0 a 5. Quanto mais próxima a nota for de 5, melhor os alunos se saíram na prova. A partir de 2015, o cálculo do conceito do Enade passou a ser realizado por curso de graduação, identificado pelo código do curso constante no sistema e-MEC, conforme enquadramento realizado pela IES no Sistema Enade.

Em relação ao Índice de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), este consiste:

(...) na estimativa da parte do desempenho do estudante concluinte do curso, decorrente da qualidade das condições de oferta do processo formativo do curso, sendo um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem, como aproximação das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado. (INEP 2018).

Desde 2014, o IDD tem sido calculado por estudante que tenha participado do Enade e do Enem, recuperando os resultados desse estudante nos dois exames, a partir do CPF, desde que atenda algumas condições<sup>44</sup>. O IDD, também mantém relação direta com o Ciclo Avaliativo do Enade, sendo os cursos avaliados segundo as áreas de avaliação a ele vinculadas. Antes de 2014, o IDD era calculado através da média de desempenho dos ingressantes e concluintes.

---

<sup>44</sup> Para que um curso tenha o IDD calculado, é preciso que ele atenda às seguintes condições: a) Possuir no mínimo 2 (dois) estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os 3 (três) anos anteriores; b) Atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem. O cálculo do IDD leva em conta as seguintes informações: a) número de estudantes concluintes participantes no Enade com resultados válidos, aqui denominados "participantes"; b) desempenho geral dos estudantes participantes no Enade; c) desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática e suas Tecnologias; d) número de participantes no Enade com nota do Enem recuperada para o cálculo do IDD. (Um dos aspectos importantes na avaliação da qualidade de um curso de graduação está na mensuração de sua efetiva contribuição para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimento dos estudantes, o que tem sido chamado de "valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso de graduação". Tendo-se em vista que o desempenho dos estudantes concluintes no Enade não pode ser explicado exclusivamente pela qualidade das condições de oferta dos processos formativos, torna-se importante". destacar outro fator interveniente: o perfil dos estudantes concluintes ao ingressarem na graduação, no curso referente ao Enade realizado. Nesse sendo, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperado busca aferir aquilo que diz respeito especificamente ao valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado) Conceitualmente, os fatores que determinam o desempenho dos concluintes de cursos de graduação podem estar relacionados a: a) características de desenvolvimento do estudante concluinte ao ingressar na Educação Superior; b) qualidade das condições do processo formativo oferecido pelos cursos; e c) outros elementos que afetam o desempenho do estudante concluinte, captados por um termo de erro.

Embora no início do segundo governo Lula tenha se tentado criar uma nova sistemática que continuaria o controle de qualidade para expansão da educação superior, sem o pressuposto da 'mão invisível do mercado' como regulador do sistema, o projeto não se consolidou nesses parâmetros e, em 2008, com a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), a prática de avaliação se estabelece nos moldes da reforma do estado proposta no governo de FHC. (BARREYRO, 2008).

A criação de tais conceitos tem consequências tanto na implantação do Sinaes como na regulação. Os cursos com CPC maior ou igual a 3 não precisam cumprir avaliação *in loco*. Com tal medida, haveria redução no número de visitas, na intenção de visar uma maior agilidade dos processos pelo MEC, perdendo espaço a avaliação formativa e o rigor regulatório. Assim, ao invés de buscar a melhoria do ensino, o intuito está em identificar o curso que não atende o mínimo de qualidade.

Com a criação do IGC, em setembro de 2008, observa-se ser ele composto das médias ponderadas do CPC e das notas dadas pela Capes, para os programas de graduação e pós-graduação e, portanto, pode ser duvidoso usar a média dos resultados das avaliações quanto a consistência técnica, além de apontar para uma concepção equivocada de que a IES se resume a soma de seus cursos. O IGC é conhecido no momento da divulgação do Enade, servindo para ranquear as IES.

### **3.7. Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade)**

Previsto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que designa o Sinaes, o Enade<sup>45</sup> é executado e realizado pelo Inep, autarquia vinculada ao MEC, em conformidade com as diretrizes definidas pela Conaes<sup>46</sup>, que é um órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, que conta com o apoio técnico de comissões

---

<sup>45</sup> O Enade avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

<sup>46</sup> A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.



assessoras (BRASIL, 2013). A regulação é definida pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), do Ministério da Educação<sup>47</sup>.

Conforme Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o Sinaes configura o avanço de um modelo de avaliação da educação superior no Brasil que promovia o ranking e a competitividade, baseado em estratégias de visibilidade mercadológica, para um paradigma que propõe a avaliação formativa ao incluir a autoavaliação participativa nas instituições e propor sua articulação com a regulação do sistema. Esse sistema aumenta o foco da avaliação ao incluir de forma integrada, as três dimensões: avaliação institucional, avaliação dos cursos e o Enade, não priorizando apenas o desempenho dos estudantes, o que permite mostrar uma imagem mais completa da qualidade da educação que está sendo oferecida.

O Enade foi concretizado para avaliar o desempenho dos acadêmicos em relação aos conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo do curso, cumprindo o papel de aferir a qualidade e de subsidiando a regulação, apoiando a política de aperfeiçoamento da educação superior. As áreas de avaliação do Enade, relacionadas às grandes áreas de conhecimentos do ciclo avaliativo, são definidas, anualmente, em portaria específica do Ministério da Educação.

A concepção do Enade, em parte, ocorreu para diminuir as severas críticas das IES e estudantes ao ENC, conhecido como Provão, no momento em que se estabelece o propósito de mensurar o desempenho dos estudantes desde o ingresso até a conclusão, com a periodicidade trienal em que cada área é avaliada, no início do ano de 2004 (BRASIL, 2013). Nas últimas edições, o Exame tem sido aplicada apenas para os estudantes concluintes, se aproximando da proposta do Provão.

O Enade deixa de ser amostral para ser universal como o Provão, por ser uma exigência da Universidade de São Paulo (USP) para participar do Exame, embora nunca tenha participado.

Ao se modificar o Enade, houve uma alteração no paradigma da avaliação, burocratizando-se a avaliação institucional. Por essa nova lógica, o Enade esvazia

---

<sup>47</sup> A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é a unidade do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior; e cursos superiores de graduação do tipo bacharelado, licenciatura e tecnológico, e de pós-graduação lato sensu, todos na modalidade presencial ou a distância. A Seres também é responsável pela Certificação de Entidades Beneficentes de Assistência Social na Área de Educação (Cebas-Educação). A Seres foi criada em 17/4/2011 pelo Decreto nº 7.480/2011, absorvendo competências antes da SESu, da Setec e da extinta Seed do Ministério da Educação.

seu sentido de *feedback* e possibilidade de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, ao se limitar ao ensino per se. A complexidade ético-político-científica da formação do cidadão se empobrece nas classificações e quantificações e as atribuições do juízo de valor sobre as finalidades da educação dão lugar aos testes que medem os desempenhos que serviram de dados básicos para os índices que, por conseguinte, se transformam em rankings, representando numericamente a qualidade dos cursos e das IES.

Destaca-se ser o Enade um importante instrumento de aferição e promoção da qualidade para os cursos e fundamentação para as políticas públicas, com objetivo de acompanhar o processo de aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que a avaliação é expressa por conceitos com base nos padrões mínimos definidos, pelos especialistas das diferentes áreas do conhecimento, na finalidade precípua de expressarem o desempenho dos estudantes com a maior fidedignidade.

O Enade, embora não avalie o desempenho do estudante, em si, tem a particularidade de conferir o rendimento desse estudante em relação aos conteúdos programáticos definidos nas diretrizes curriculares do curso de graduação específico, suas habilidades para adequação às exigências provenientes da evolução do conhecimento e suas competências para abranger temas exteriores ao cerne principal de sua profissão, ligados à realidade do país e do mundo e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013).

A dinâmica do Enade ocorre a cada três anos, de acordo com o ciclo avaliativo, em que o estudante concluinte realiza uma prova de conhecimento geral e específico, o que permitirá uma análise do seu desempenho acadêmico. Nessa avaliação, também se considera a capacidade do discente em “analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos”. (INEP, 2005, p.10).

A estrutura do Enade é composta por questões objetivas e discursivas, possuindo dois questionários a serem respondidos pelo estudante e coordenador do curso. No total são 40 questões, sem cunho classificatório, mas permitindo um diagnóstico da situação do curso<sup>48</sup>. (SIMÃO, 2014).

---

<sup>48</sup> O Enade tem o objetivo de medir o rendimento do aluno à luz dos conteúdos programáticos das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, em questão, diagnosticando a qualidade do curso, seja na

As IES, por sua vez, são responsáveis pela inscrição do estudante habilitado para o exame e a ausência da inscrição desses alunos poderá motivar uma medida cautelar para a IES, como a suspensão do processo seletivo para o curso.

O Enade é componente obrigatório dos cursos de graduação, sejam presenciais ou a distância, e os alunos selecionados são obrigados a realizar a prova, além de ser uma condição indispensável para a emissão do histórico escolar. Caso o estudante não possa comparecer, deverá apresentar uma dispensa a ser concedida pelo MEC, na forma do regulamento. (BRASIL, 2013). Se, por ventura, não for dispensado pelo MEC, o estudante ficará em situação irregular e o histórico escolar ficará prejudicado, além de não receber o diploma, enquanto não houver a regularização junto ao Inep.

Ressalta-se que, embora os cursos EaD sejam avaliados pelo Enade, pois não seria possível reconhecer o desempenho dos cursos ofertados nessa modalidade se não participassem do processo, não há possibilidade de fazer a prova a distância, pois o Enade é de caráter presencial, em lugar e data definidos pelo Inep e a participação do aluno é comprovada pela assinatura na lista de presença.

Embora o Enade traga a concepção inclusiva e abrangente se firmando como elemento de avaliação da qualidade da oferta dos cursos, ao refletir a exigência de uma educação integral, transversal e multidisciplinar, deve ser visto não somente como prática obrigatória, mas como diagnóstico das próprias ações efetuadas pela IES, pois a maioria das pesquisas se posiciona nos eixos com o intuito de progresso no desempenho institucional, melhorias dos cursos de graduação, fatores de desempenho do aluno e política pública avaliativa.

A convergência do Enade é decorrente de inúmeros elementos, tais como a incompreensão, por meio das IES, sobre as finalidades legais do Enade. Rangel (2010) critica o processo de regulamentação levado a cabo pelo MEC, que teve sucesso em detrimento do processo avaliativo que seria o impulsionador da melhoria da qualidade institucional.

---

modalidade presencial ou a distância, pois a nota é direcionada ao curso e não ao estudante. O Método de avaliação do Enade é realizado numa escala de 5 níveis para os resultados. De 3 a 5, o curso tem avaliação positiva e abaixo de 3 tem avaliação negativa, momento em que a IES irá firmar termo de saneamento de deficiências com o MEC.

Vale destacar que o Enade é um instrumento que se vincula às práticas de avaliação institucional e que é capaz de consentir os subsídios para a avaliação da instituição e sua gestão, permitindo questionamentos a respeito de seu desenvolvimento e condições para empreender melhorias.

O Enade, como instrumento de avaliação, embora homogeneizante, adquire elementos acerca de realidades heterogêneas e de instituições que vivenciam diversas tensões, como os ocasionados pelo Exame em si e os demais, causados pelas formas e dinâmicas desenvolvidas internamente, junto com as relações sociais e institucionais que se estabelecem e fluem entre os acadêmicos.

A avaliação institucional com a melhoria da qualidade da educação<sup>49</sup> resulta na concepção de avaliação institucional como possibilidade de se ter uma “imagem” da situação da instituição, pretendendo avaliar o que pode ou precisa ser melhorado e, então, pensar e planejar ações com este objetivo.

Pelo exposto, nota-se que a avaliação institucional é tratada como um instrumento que pode gerar um diagnóstico da instituição nos seus diferentes âmbitos, e que essa análise pode até mesmo servir de base para processos de tomada de decisões na própria instituição. Dessa forma, por meio da avaliação, tem-se um parâmetro da realidade, sendo, portanto, possível à formulação de ações que busquem melhorias na qualidade da educação. (BOCLIN, 2005).

De acordo com Masetto (1990), é desejável que a universidade/educação desenvolva seu papel social, constituindo um bem público produtor de melhoramentos que atingem toda a sociedade, necessitando ser conceituada pela eficácia social de suas atividades e pela eficiência de seu funcionamento. Logo, o desempenho da universidade precisa acontecer de acordo com as demandas e transformações da sociedade. Ainda no entendimento do autor, a instituição pode identificar meios de se tornar instrumento político-pedagógico produtor de conhecimento que seja conduzido e enriquecido pelas classes sociais de acordo com a história e marginalizadas no que se alude ao processo político e cultural nacional. Em suma, cabe à IES o cumprimento da função social perante a sociedade em que está inserida. Por certo, a ideia vigente é que seja implementada uma parceria efetiva e atuante entre IES, alunos e professores para o incentivo da construção da aprendizagem, pois segundo Tardif

---

<sup>49</sup> Na esfera internacional, a avaliação passa a ter um papel fundamental como recurso imprescindível para que os diversos países possam conhecer e governar a educação em seu território e, ao mesmo tempo, integrar uma densa rede de organizações e regimes internacionais (AFONSO, 2000).

(2002 p.132) “nada e nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem”.<sup>50</sup>

A educação de qualidade dá prioridade ao acadêmico, ao perseguir resultados efetivos na aprendizagem. A chamada Aprendizagem Significativa expressa em seu pleno domínio cognitivo as habilidades de leitura e numeração. O acadêmico, nessa linha de raciocínio, é capaz de se expressar ao falar, escrever e externar o pensamento lógico de maneira clara, bem como usar o raciocínio para operações fundamentais e quantificação do cotidiano contextualizado: medidas e pesos, cálculo de áreas, identificação de formas geométricas, finanças básicas, poupar e usar a moeda, iniciação em programação de computador, princípios básicos de engenharia e gamificação para solução de problemas. Logo, errar será parte do processo de desenvolvimento que precisa ser encarado com segurança, refazer até acertar, não dando ênfase ao medo. (FORMIGA, 2016).

### **3.8. O Enade e a Qualidade na Educação Superior**

O Enade vem sendo empregado como um modo de avaliar a qualidade do ensino superior brasileiro, e em decorrência de todas as avaliações, tende-se a determinados conflitos, dentro e fora da universidade, confrontando-se variadas concepções de avaliação, chegando-se ao debate-se do papel do Estado em relação as práticas avaliativas, até o deslocamento do Estado-nação para um Estado transnacional.

Os índices de maior qualidade são dados quantitativos que vão determinar a importância do sistema educacional e, para que isso ocorra, é necessário realizar uma revisão do que se entende por maior qualidade da disciplina e sob qual a perspectiva se quer praticar, e de que forma os medidores de bom estado do Sinaes estão de fato deixando essa característica definida de modo desigual por meio das IES e com seus responsáveis.

Juliatto (2005) observa que, embora os procedimentos de avaliação formal constituam um fenômeno recente e constante no Enade, a avaliação informal sempre se fez presente em muitas tentativas, orientadas pelo senso comum.

---

<sup>50</sup> Na esfera internacional, a avaliação passa a ter um papel fundamental como recurso imprescindível para que os diversos países possam conhecer e governar a educação em seu território e, ao mesmo tempo, integrar uma densa rede de organizações e regimes internacionais (AFONSO, 2000).

Destaca-se haver duas abordagens metodológicas empregadas no Enade para avaliação da qualidade da Educação Superior:

- 1) Categoria Quantitativa: As avaliações quantitativas são paradigmas métricos e contam com índices e medidas operacionalmente definidas e objetivas.
- 2) Categoria Qualitativa: As avaliações qualitativas, comportam alguma variedade de critérios mais subjetivos, embasadas em métodos de investigação naturalistas e etnográficos. (JULIATO, 2005, p. 75).

Tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa são utilizadas na avaliação da qualidade da educação superior, em seus diferentes eixos. No entanto, os métodos quantitativos têm sido predominantes ao longo do tempo, sendo usados no trato de matérias em que os dados já existem ou facilmente podem ser reunidos, como nos seguintes exemplos: teste de aptidão, registros estudantis, despesas registradas, coleções de biblioteca, dependências educativas, proporção de doutores no corpo docente e outros. Os métodos qualitativos não enfatizam a objetividade no mesmo grau. Em vez disso, eles tentam capturar outras manifestações subjetivas da qualidade, mais propensas de serem traduzidas por medições numéricas, como a satisfação do estudante, o envolvimento pessoal do estudante e a interação do discente com o corpo docente. (JULIATO, 2005).

Para Juliatto (2005), a utilização de medidas objetivas e padronizadas apresentam algumas vantagens, pois em função de carregarem dados numéricos, tornaram-se fáceis de usar e mais adequadas aos procedimentos de análise computacional, permitindo as comparações em séries históricas dentro da instituição e em relação com outras instituições. Já a vantagem de utilização da abordagem qualitativa está na possibilidade de capturar alguns aspectos subjetivos da qualidade que são menos quantificáveis e por permitirem incorporar na aferição apreciações pessoais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Na avaliação da qualidade, existem dois tipos de garantia de qualidade, os quais estão presentes nos componentes da avaliação da educação superior, a saber:

- 1) Interna: A garantia interna da qualidade assegura que uma instituição tenha em funcionamento políticas e mecanismos que garantam que seus próprios objetivos e padrões sejam cumpridos.
- 2) Externa: A garantia externa é realizada por uma organização que avalia o funcionamento do programa da instituição, a fim de determinar se os critérios pré-determinados são cumpridos. (SANYAL e MARTIN, 2006, p. 36 *apud* NETTO e GIRAFFA, 2010).

Por outro lado, a garantia da qualidade se dá em três níveis: instituição, programa e curso, o que veio confirmar a concepção do Sinaes que, por meio da avaliação concebida como processo dinâmico, busca atender o sistema como um todo e as especificidades de cada instituição. No entanto, o paradigma implicará numa série de práticas entre as quais podemos distinguir três mecanismos:

**1) Auditoria de qualidade:** verifica se uma instituição ou uma das suas unidades dispõem de um sistema de procedimentos de garantia de qualidade e determina sua adequação. Realizadas por pessoas sem vínculo com o objeto. Exemplo de países como Austrália e Nova Zelândia.

**2) Avaliação da qualidade:** implica em análises (estudo, planejamento e avaliação) da qualidade dos processos, práticas, programas e serviços da Educação Superior mediante técnicas, mecanismos e atividades apropriadas. Observa o contexto (internacional, nacional, regional ou institucional), os métodos utilizados (autoavaliação, revisão por pares, informes), os níveis avaliados (sistema, instituição, programa), as áreas de avaliação (acadêmica, diretiva, rendimento ou resultados), os objetivos e as prioridades dos envolvidos. A França é o exemplo.

**3) Acreditação:** cada vez mais difundido, pois faz um credenciamento em maior grau, uma vez que confere um selo de qualidade, vale uma reflexão esclarecedora sobre o tema. É o método de garantia externa de qualidade mais utilizado no contexto internacional. É o resultado de um processo mediante o qual uma entidade pública (governamental) ou privada (agência de acreditação) avalia a qualidade de uma IES em sua totalidade, um programa ou cursos efetivos de graduação, com o objetivo de reconhecer formalmente que cumpre determinados critérios ou padrões pré-determinados e conceder-lhes um selo de qualidade. A acreditação assegura um nível específico de qualidade, conforme a missão da instituição, os objetivos do programa e as expectativas de diferentes atores envolvidos, como estudantes. Nesse sentido, a acreditação é o tipo de garantia de qualidade mais aconselhável, além de se tornar uma questão muito importante para a Educação Superior devido ao desenvolvimento das tecnologias, o crescimento da Educação a Distância, a multiplicidade de novos provedores<sup>51</sup>, a internacionalização da Educação Superior, resultando na necessidade de um sistema que garanta a qualidade dos programas e cursos ofertados. (GINKEL e DÍAS, 2006 *apud* NETTO e GIRAFFA, 2010).

A título de esclarecimento, destaca-se que a acreditação dos cursos da educação superior assegura o controle de qualidade, em padrões mínimos, auxiliando na identificação de problemas, permitindo que medidas corretivas sejam adotadas

---

<sup>51</sup> O termo “provedores” está sendo utilizado para designar a ampla oferta de Educação Superior por diferentes tipos de instituições, como: Universidades Corporativas (tanto públicas como privadas); Empresas que estão se associando a instituições tradicionais de Educação Superior; serviços educativos associados a grupos colaboradores para oferecer novos tipos de programas, etc. Portanto, não se deve confundir com provedores de acesso à Internet.

para a melhoria da qualidade. Contudo, dado que a interpretação da qualidade varia conforme o contexto, a finalidade da acreditação para a garantia desse quesito também irá variar, levando a diferentes tipos de acreditação<sup>52</sup>.

Ressalta-se que, com o Enade, o entrosamento da instituição se dá mais em marcos de persuasão a professores e concluintes, como está proposto atualmente e em vigor.

Já em relação a participação dos acadêmicos no Exame, vê-se que desses é cobrada exclusivamente a presença, “o desempenho discente negativo não precisam responder a nenhuma questão -, incluindo “zero”, é utilizado apenas para penalizar o curso e a IES”. (FRAUCHES, 2010, p. 139).

Logo, entende-se que não seja tão importante o desempenho do acadêmico para saber se ele está tendo uma boa formação superior, sendo importante unicamente o resultado final do curso da IES, que será comparado em relação ao desempenho das outras IES. Entretanto, para os acadêmicos que apresentarem um desempenho satisfatório no exame, é empregado o método da recompensa:

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no Enade o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento. (BRASIL, 2013).

Como meio de premiar, o Estado recompensará na forma de um sistema duplo, que é o da gratificação-sanção. “Este mecanismo de dois elementos permite um certo número de operações características da penalidade disciplinar”. (FOUCAULT, 1987, p. 205 *apud* FELDMAN e SOUZA, 2016). Desse modo, é possível estimular os principais sujeitos do Enade, os acadêmicos, para que tenham um bom desempenho no exame, pois são os resultados desses que resultam em recompensas, como bolsas de estudo, e não necessariamente a formação acadêmica do aluno. Quanto à sanção, essa tende a ser acionada para as instituições.

---

<sup>52</sup> Pode-se dizer que o Brasil deu seus primeiros passos em Acreditação no ano de 2003, quando foi implementado o Mecanismo Experimental de Avaliação (MEXA) e aplicado nos cursos de Agronomia, Engenharia e Medicina entre 2003 e 2006, com o objetivo de estabelecer padrão de qualidade, com critérios acordados entre os países integrantes da Rede de Agência Nacional de Acreditação do MERCOSUL (RANA). No Brasil, 12 cursos foram aprovados pelo MEXA e receberam um selo de qualidade de Acreditação do MERCOSUL. A acreditação não tem fins regulatórios.



O Enade tem na sua essência a elaboração de rankings que compõe os instrumentos indutores da qualidade por meio da concorrência, dinamizando o mercado educacional. (CALDERÓN, POLTRONIERI e BORGES, 2011, p. 822).

Sendo assim, não somente o Enade, mas também as demais avaliações integrantes do Sinaes são consideradas avaliações estatísticas, visto haver um tratamento estatístico dos resultados obtidos, por serem expostos em dados numéricos<sup>53</sup>. Dessa forma, verifica-se que o Enade, ao contrário dos outros instrumentos, não permite um papel ativo da IES, servindo apenas para indicar se está qualificada segundo os parâmetros do MEC.

O Enade, por ser uma prova qualificatória dos alunos do ensino superior, representa uma ótima oportunidade de a universidade avaliar o nível dos estudantes e, ao mesmo, permite com que o aluno consiga perceber o seu nível de compreensão da matéria que está sendo exposta no curso.

Nas estatísticas do Enade de 2016, o total de acadêmicos que concluíram de modo regular totalizou 216.064, mas desses somente 195.757 fizeram a prova. O Enade foi realizado em todas as Unidades da Federação, distribuído em 942 municípios, com 1.009 locais de aplicação e 7.388 de salas. (INEP, 2017).

A importância do Enade, para se obter uma constância da capacidade do poder público em avaliar a educação superior, passa pelo aprimoramento tecnológico na aplicação dos instrumentos e metodologia de cálculo; na produção e disseminação do conhecimento sobre avaliação por meio de relatórios e estudos aprimorados, integração de bases de dados sejam do Inep, ou não, com o propósito de ampliar as medidas de qualidade, na implementação efetiva de uma cultura avaliativa nas IES e nos cursos de graduação, provocando participação e reflexão de todos os atores.

Como desafios para o Enade e o Sinaes entende-se ser necessária uma maior articulação do tripé, dinamizando o processo de avaliação, integrando

---

<sup>53</sup> Segundo Dias Sobrinho (2004), no cenário de competitividade se sobressaem os números, as precisões nas respostas, a padronização e a homogeneização, elementos presentes no Enade e em todas as avaliações, que são consideradas como estatísticas, devido ao tratamento dos resultados obtidos derivados de dados numéricos. Esses dados estatísticos, embora tenham o objetivo de mostrar a realidade das IES, nem sempre podem ser considerados reais, o que pode servir para a competitividade entre IES. Sobre isso, o autor enfatiza que esse sentimento de competição se infiltra nos níveis internos da IES, mediante as relações tensas entre gestores e professores e nas conexões externas com as demais IES. A avaliação perde a essência de ser um instrumento colaborativo, cooperativo e de solidariedade e passa a ser um valor de referência com caráter tecnocrático e objetivo, determinando as ações e atividades da IES. Na lógica do mercado se sobressai o caráter regulador, enquanto na visão formativa o foco é a educação, ao pregar uma formação acadêmica, humana, ética, criativa, crítica.

instrumentos múltiplos, espaços e momentos. Importante, também, acompanhar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ciclo avaliativo e do Sinaes, com estudos mais aprofundados e com uma disseminação de resultados mais eficiente, objetivando garantir um referencial que assegure o padrão mínimo de qualidade para todos os cursos de graduação nos processos de avaliação das IES.

Destaca-se que o Enade deveria ter como propósito a busca por soluções para o viés encontrado no processo de formação e não o de promover novos problemas, motivados pelas penalizações. Cabe, também, às IES priorizar o aprendizado agregado pelos estudantes durante a trajetória no curso e não somente reproduzir o conhecimento adquirido em “cursinhos preparatórios”, cuja única finalidade é a realização do Exame, expondo aos atores envolvidos a importância de se realizar uma boa prova para diagnosticar o que de fato o curso agregou durante o ciclo de 3 anos e se a Universidade contribuiu para essa boa formação profissional e de cidadania.

Por fim, para efeitos de ilustração, a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), maior universidade da Espanha, em 2001, apresentou baixos indicadores de padrão de qualidade, ainda que apresentasse grande volume de discentes - 129.000 estudantes -, havia pouco investimento para docentes e bibliotecas. Por certo, uma das causas que comprovam a baixa qualidade da educação é a falta de recursos. Nessa linha, Juliato (2005) afirma que:

(...) professores mal remunerados e mal preparados para o exercício do magistério superior, em grande maioria de tempo parcial, sem incentivos para o seu aperfeiçoamento e carreira docente; bibliotecas deficientes para professores e alunos; laboratórios didáticos e de pesquisas mal equipados e ausência de estímulos para novas experimentações pedagógicas. (JULIATO, 2005, p. 83).

Entretanto, nos últimos anos, a fim de superar tais deficiências, a UNED<sup>54</sup> buscou a qualidade como um dos objetivos institucionais, implementando os Sistemas de Gestão de Qualidade na IES, a fim de que os cursos possam propiciar a máxima satisfação aos grupos de interesse. Nesse sentido, a elaboração e revisão dos indicadores internos de qualidade são primordiais para alcançar níveis elevados de qualidade.

---

<sup>54</sup> Disponível em: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,1&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1&_dad=portal&_schema=PORTAL)  
<http://www.pucrs.br/edipucrs/graduacoes.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2018.

Para melhor ilustração de todo o exposto sobre os instrumentos de aferição da qualidade da educação superior no Brasil, o capítulo seguinte traz a apresentação e análise dos dados quantitativos coletados por meio de relatórios gerados pelo Inep e de pesquisa qualitativa, na qual utilizou-se um roteiro de entrevista que foi aplicado a 3 (três) profissionais atuantes na área de educação superior, onde questionou-se sobre as leis, índices aplicados à educação superior no contexto da modalidade a distância, no Brasil, e, enfim, sobre a qualidade dos cursos aferida por meio do Enade.

## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo cuida da apresentação e da análise dos dados coletados, trazendo igualmente o percurso metodológico que serviu de fio condutor para a contraposição da teoria estudada com os dados e informações apurados junto ao Inep e profissionais atuantes na área de educação superior.

Cabe lembrar que a questão problema a ser respondida se refere ao questionamento formulado que busca esclarecer se os conceitos do Enade indicariam melhoria na qualidade dos cursos EaD ofertados nas instituições privadas no Brasil no período de 2007 a 2016.

Outro ponto a ser observado, é que tange ao objetivo geral formulado para esta pesquisa, que analisa a qualidade na educação oferecida nos cursos EaD no Brasil, abordando os dados temporais do Enade entre 2007 a 2016.

Destarte, buscando responder à questão problema e ao objetivo geral é que são apresentados os dados seguidos das consequentes análises, com base nas referências bibliográficas abordadas nesta pesquisa.

### **4.1. Método de Pesquisa**

A metodologia é uma forma instrumental para estabelecer os procedimentos lógicos que foram utilizados na investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade (GIL, 2008). O estudo da metodologia de pesquisa possibilita o aprimoramento de habilidades, que são necessárias na resolução de problemas e desafios de um ambiente de tomada de decisões. (SCHINDLER e COOPER, 2003).

É por tal motivo que se apresenta neste capítulo o delineamento da pesquisa sobre as IES das cinco regiões brasileiras, analisando-se os conceitos obtidos por meio do Enade, auferidas tanto na modalidade EaD quanto na educação presencial, realizando-se um estudo sobre o desenvolvimento de ambas.

#### **4.1.1. Delineamento da Pesquisa**

A presente pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa-quantitativa, com objetivo descritivo e exploratório. A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que emprega técnicas estatísticas e implica na construção de investigações por questionário (GIL, 2008). Por outro lado, a pesquisa qualitativa proporciona uma flexibilidade para o pesquisador, pois caso seja necessário retornar, ampliar ou até mesmo aprofundar a entrevista com seus pesquisados, tal objetivo será possível, pois não há representatividade estatística.

Esclarece-se que, nesta abordagem, as questões utilizadas na entrevista são apenas norteadoras, considerando serem as respostas abertas, cabendo ao entrevistado expor a sua opinião sobre o quesito abordado, servindo a estrutura apenas como apoio para o momento. (SILVA, GODOI e BANDEIRA DE MELLO, 2006).

O estudo se caracteriza como descritivo, sendo criado e estruturado a fim de medir as características da pesquisa. Os estudos descritivos podem dar ao usuário um panorama ou uma descrição dos elementos administrativos em um dado ponto no tempo. Esse tipo de estudo fornece dados transversais. Sendo assim, os dados são coletados em um único ponto no tempo e sintetizados estatisticamente (HAIR JR. et al., 2005). Já o objetivo exploratório possibilita familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito. Este tipo de pesquisa pode envolver entrevistas com especialistas no tema ou com pessoas que possuem experiência sobre a problemática abordada, como é o caso desta pesquisa. (RICHARDSON, 1999).

#### **4.1.2. Objeto de Estudo**

O universo ou população é o conjunto de indivíduos que representam pelo menos uma característica em comum, enquanto a amostra é uma parcela da população convenientemente selecionada para fins de estudo. (MARCONI e LAKATOS, 2011). Com base nessa definição, a população do estudo, para a análise quantitativa, são todas as IES privadas do Brasil, com e sem fins lucrativos, e que estão ativas. Dessa forma, esta pesquisa não terá amostra e os cálculos serão referentes à população, possibilitando a confirmação ou não do cenário encontrado.

Ainda, foram analisados os cursos de Administração, Pedagogia e Gestão do Agronegócio - ofertados nos graus de bacharelado, licenciatura e tecnológico -, ministrados nas Universidades A e B, nas modalidades existentes, cujo critério foi o de que tivessem sido avaliados em pelo 2 (dois) ciclos avaliativos do Enade, no intuito de verificar o desempenho do grau mediante comparação dos conceitos, observando se o segmento da modalidade influencia no conceito do Enade.

Para a análise qualitativa, foram entrevistados três profissionais da área de educação, a saber: a assessora da Associação A, o diretor da Associação B e a representante da Instituição de Educação Superior C.

#### 4.1.3. Coleta de Dados

A coleta de dados da pesquisa quantitativa foi realizada no mês abril de 2018, extraídos do Sistema Eletrônico de Acompanhamento dos Processos que regulam a Educação Superior no Brasil (e-MEC), originados do Inep e formatados na Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres).

O Inep forneceu os dados brutos e a Seres os tratou modelando-os para a análise, contendo as informações de todas as IES do Brasil, referentes a critérios como nome e código dos cursos, localização, categoria administrativa, organização acadêmica, situação, grau acadêmico, modalidade e conceito do Enade.

Para a pesquisa, são utilizadas as características (variáveis) descritas no Quadro 1, bem como as alternativas (respostas possíveis) para cada uma delas.

Quadro 1. Características e alternativas

<b>Característica (variável)</b>	<b>Alternativas (respostas)</b>
Categoria administrativa	Com fins lucrativos Sem fins lucrativos
Organização acadêmica	Universidade Centro universitário Faculdade
Grau	Bacharelado Licenciatura Tecnológico
Modalidade	Presencial EaD
Região	Sul Sudeste Centro-Oeste Nordeste Norte
Conceito Enade	De 1 a 5

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A coleta de dados da pesquisa qualitativa ocorreu no mês de abril de 2018, assim procedendo a pesquisadora: 1) foi realizado um agendamento prévio para que os entrevistados se dispusessem a responder as perguntas desta pesquisa; e 2) enviou-se e-mail aos entrevistados em 2 de abril de 201, solicitando o retorno em até 16 de abril de 2018, o que foi prontamente atendido.

O roteiro utilizado foi baseado nos estudos de Peters (2001) e da literatura abordada nesse trabalho, dividindo-se em duas partes, sendo que a primeira diz respeito aos instrumentos e indicadores da avaliação superior e a segunda aborda a legislação da educação superior, a questão da modalidade EaD e a o cenário atual da educação superior.

#### **4.1.4. Procedimentos de Análises de Dados**

Os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa quantitativa, foram realizados a partir da análise estatística dos dados coletados. Neste sentido, foi realizada a análise descritiva das variáveis de pesquisa, aplicando-se o método de pesquisa proposto para o desenvolvimento do estudo, que é de natureza quantitativo-descritiva. (MALHOTRA, 2012).

As técnicas utilizadas consistiram em análise de frequência das respostas (com uso de tabelas, quadros), medidas de localização ou tendência central (média, moda, mediana) e de dispersão (desvio-padrão), teste “t” de diferenças de média para dados pareados (ou para amostras independentes) e correlação linear de Pearson. (BONETT e WRIGHT, 2000).

Para as análises, foi utilizado o software SPSS® versão 21, pois ele possibilita trabalhar com distribuições de frequência, tabulações cruzadas, médias, correlações, entre outras técnicas (GIL, 2008), as quais foram utilizadas nesta pesquisa.

Para a análise qualitativa foi realizada a análise de conteúdo (GIL, 2008), pois possibilita a organização dos dados com o objetivo de interpretar e dar um sentido mais amplo às respostas. Segundo Creswell e Clark (2017), os pesquisadores precisam lidar com as diferentes formas de respostas que obtiveram, podendo fazer comparações dos achados com estudos anteriores, disponíveis na literatura.

## 4.2. Apresentação dos Dados

Para melhor ilustração de todo o exposto sobre os instrumentos de aferição da qualidade da educação superior no Brasil, o tópico seguinte traz a apresentação e análise dos dados quantitativos coletados por meio de relatórios gerados pelo Inep e de pesquisa qualitativa, na qual utilizou-se um roteiro de entrevista que foi aplicado a 3 (três) profissionais da área da educação superior, onde questionou-se sobre as leis pertinentes ao tema em estudo, bem como indicadores, índices aplicados à educação superior no contexto da modalidade a distância, no Brasil, e, enfim, sobre a qualidade dos cursos, no cenário atual, aferida por meio do Enade, no período de 2007 a 2016.

## 4.3. Análise dos Dados

A análise dos dados se divide em quantitativa (item 4.3.2) e qualitativa (item 4.3.3). A quantitativa mostra as relações e descrições estatísticas, a partir de dados gerados pelo Inep e compilados por meio do *software* SPSS®, enquanto a qualitativa apresentou o posicionamento de três profissionais da área educação superior sobre a legislação pertinente, índices e a modalidade a distância no país.

### 4.3.1. Análise Quantitativa

A análise de resultados apresenta o contexto geral das IES brasileiras privadas, evidenciando as suas principais características. A princípio, foram geradas as análises de estatística descritiva quanto à categoria administrativa, onde verificou-se que 56.461 dos cursos ofertados (68,6%) possuem fins lucrativos, enquanto 25.787 (31,4%) não têm fins lucrativos.

Com relação à organização acadêmica, 46.061 dos cursos (56%) pertencem às universidades, 27.167 (33%) aos centros universitários e 9.020 (11%) às faculdades. Referente ao grau acadêmico, 22.646 cursos (27,5%) conferem o grau de bacharelado, 19.205 (23,4%) conferem o grau de licenciatura e 40.397 (49,1%) conferem o grau tecnológico. Quanto às modalidades, 16.718 cursos são presenciais, representando 20,3%, e 65.530 (79,7%) são ofertados a distância.

Quando observado o conceito do Enade geral tem-se que 82,5% dos conceitos totais são representados pelos conceitos 1, 2 e 3, e que apenas 17,6%



possuem conceitos 4 e 5.

Tabela 1 – Número de cursos *versus* nota Enade

Conceito	Cursos (n)	Percentual (%)	Percentual Acumulado (%)
1	2306	2,8	2,8
2	34589	42,1	44,9
3	30935	37,6	82,5
4	12630	15,4	97,8
5	1788	2,2	100,0
<b>Total</b>	<b>82248</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

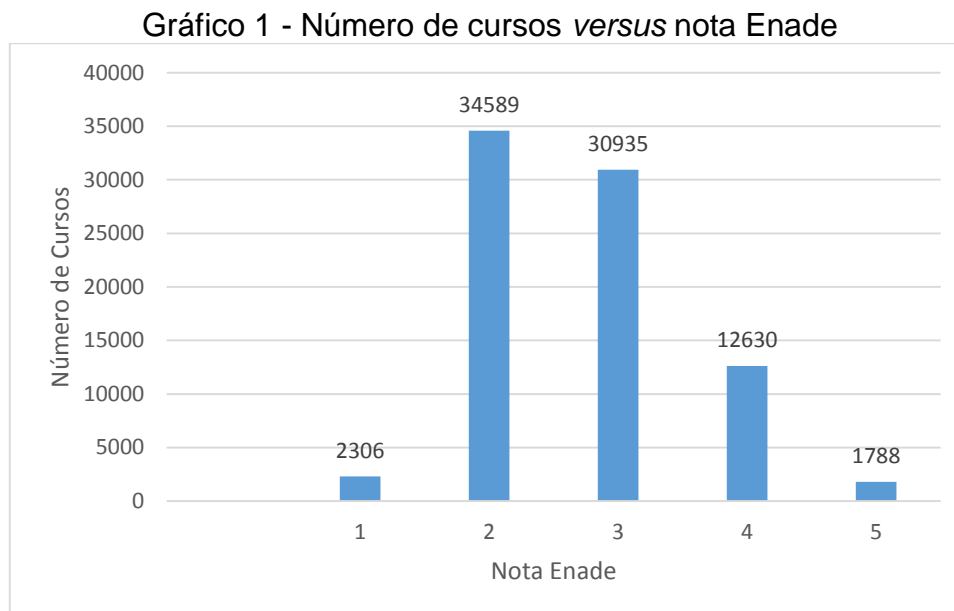
No estudo, estima-se que mais de 44,9% dos cursos não alcançou conceitos satisfatórios (conceitos 1 e 2), o que promove a necessidade constante de ação de supervisão pela Seres, no sentido de que a IES se comprometa a cumprir as medidas cautelares impostas pelo Estado. 37,6% da amostra apresentou conceito regular (conceito 3), o que propicia a habilitação das IES e dos cursos pelo MEC, embora não reúna condições para excelência.

O Enade busca ser o indutor da qualidade da educação superior, conforme afirma Griboski (2012), procurando avaliar o desenvolvimento dos estudantes quanto ao aprendizado alcançado através dos cursos de graduação. Conceitos rasos como o 1 e o 2, que impactam em 47,7% dos cursos avaliados – no percentual acumulado – demonstraram haver falhas no processo de aprendizagem, tanto da educação superior presencial quanto da EaD, como explica Kenski (2011), rechaçando o conceito de que esta última representaria uma modalidade de educação de categoria inferior, afastando o preconceito conferido à ela, decorrente de possíveis estruturas falhas, projetos e processos deficientes e conteúdos irrelevantes encontrados naqueles cursos que acabam fracassando.

Por outro lado, há uma preocupação latente, considerando-se que em 17,6% dos cursos ofertados houve conceitos satisfatórios, os quais permitem a obtenção da portaria de renovação de reconhecimento, publicada automaticamente para aquele curso, sem a necessidade de visita do Inep, configurando-se como um curso de excelência.

A representação gráfica desse resultado é melhor visualizada no Gráfico 1, apresentado a seguir. Pode-se visualizar que a maior concentração das notas do

Enade está entre os conceitos 2 e 3, evidenciando que os cursos estão na linha tênue da qualidade mínima aceitável (Conceito 3) e a qualidade inaceitável (Conceito 2).



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A qualidade da educação superior tem sido analisada e ponderada considerando seus componentes principais, tais como missão, fins, objetivos, insumos, processos e produtos. Tendo em vista que os objetivos dos atores envolvidos no processo variam, é preciso que sejam definidos critérios mínimos de qualidade, buscando um denominador comum. (SANYAL e MARTIN, 2006 *apud* NETTO e GIRAFÁ, 2009).

Já para qualidade da educação superior, tanto na modalidade presencial quanto a distância, é necessária a elaboração de indicadores de qualidade que são “instrumentos de avaliação e controle dos resultados ou desempenho de uma ação que se quer medir”. (JACOB, 2003, p. 33).

Complementando as análises descritivas, a quantidade de cursos que participaram da avaliação do Enade, ao se observar a evolução histórica, conforme demonstrada na Tabela 2. Vale destacar o crescimento dos anos registrado em 2014 (29,3%) e em 2015 (49,3%), indicando o aumento de cursos ofertados para a população brasileira e os investimentos voltados ao mercado acadêmico.

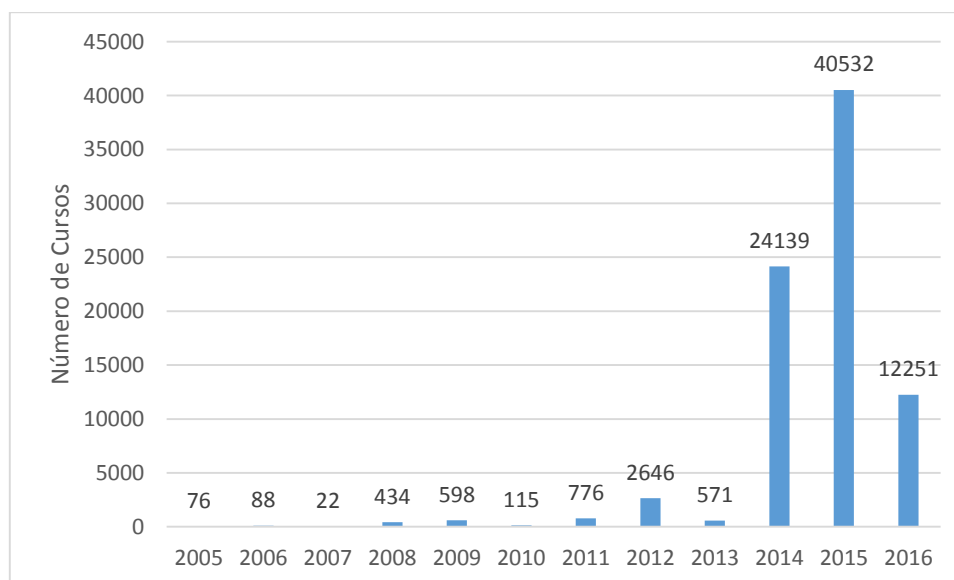
Tabela 2 - Quantidade de cursos que fizeram Enade por ano

Ano	Cursos (n)	Percentual (%)	Percentual Acumulado (%)
2005	76	0,1	0,1
2006	88	0,1	0,2
2007	22	0,0	0,2
2008	434	0,5	0,8
2009	598	0,7	1,5
2010	115	0,1	1,6
2011	776	0,9	2,6
2012	2646	3,2	5,8
2013	571	0,7	6,5
2014	24139	29,3	35,8
2015	40532	49,3	85,1
2016	12251	14,9	100,0
<b>Total</b>	<b>82248</b>	<b>100,0</b>	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Gráfico 2 ilustra a ascendência dos cursos de ensino superior que realizaram a prova do Enade. Esse aumento exponencial confirma ter havido incremento na oferta de cursos no mercado brasileiro na mesma intensidade.

Gráfico 2 - Número de cursos ao longo dos anos



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O aumento dos cursos se deve, principalmente, pela maturidade alcançada pelas instituições que oferecem os cursos EaD, e pela redução de crivos impostos pelo MEC, no que tange às duras cobranças e regras registradas anteriormente.

Assim, foi preciso avaliar mais precisamente o comportamento de aprendizado dos estudantes. (BIELSCHOWSKY, 2018).

Outro aspecto relaciona o aumento de cursos nas instituições particulares, visto que em 2013, 2015 e 2016 a falta de autorização para o financiamento de novas vagas, por parte da Capes, nas universidades públicas, considerando-se terem sido ofertadas 10.000 vagas a menos que as 40.000 vagas alcançadas pelo programa UAB/Capes em 2012 – levando-se em conta apenas o setor público. (BIELSCHOWSKY, 2018).

No contexto nacional, observa-se, na Tabela 3, as regiões do país e a quantidade de IES e suas categorias. Foram consideradas apenas instituições ativas, que tiveram notas 4 e 5 no último ano que realizaram o Enade. Destacam-se que nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste registram a maior quantidade de universidades, centros universitários e faculdades. Por sua vez, a região Sudeste apresenta o maior número de instituições com e sem fins lucrativos. No entanto, o Nordeste possui 302 instituições com fins lucrativos a mais que o Sul, enquanto que o Sul possui 1.240 sem fins lucrativos a mais que o Nordeste.

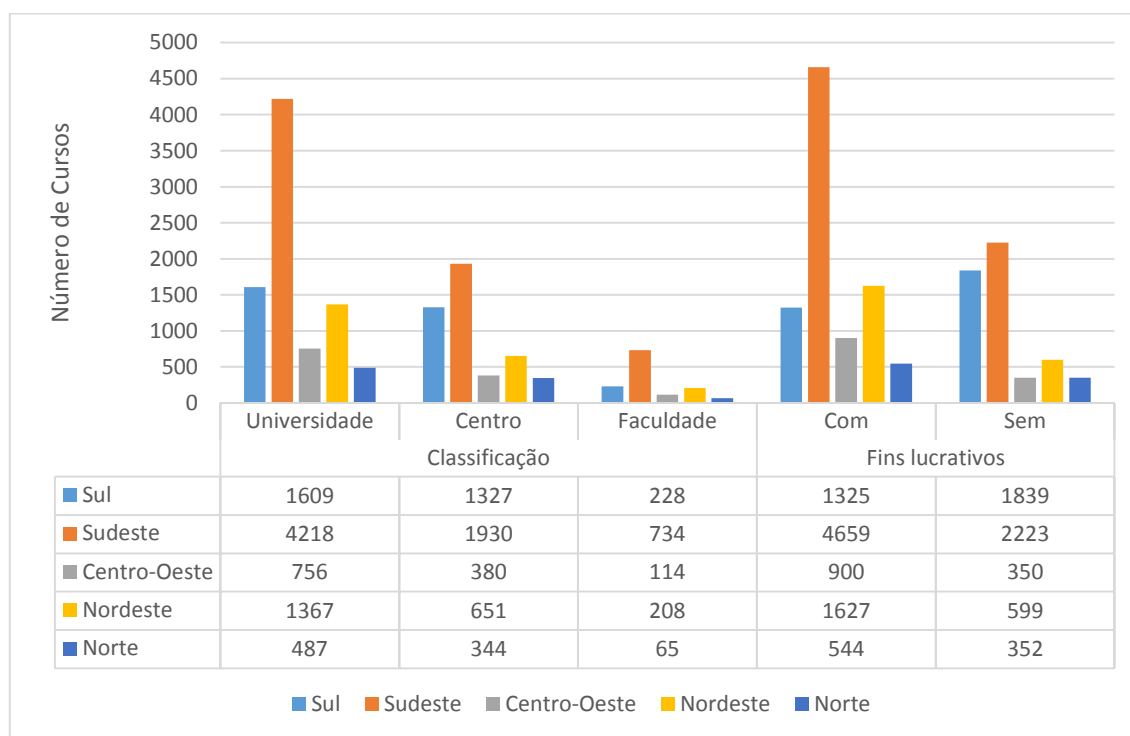
**Tabela 3 - Classificação e categorias das IES brasileiras**

	Classificação			Total	Fins lucrativos		Total
	Universidade	Centro	Faculdade		Com	Sem	
	Sul	1609	1327	228	3164	1325	1839
Sudeste	4218	1930	734	6882	4659	2223	6882
<b>UF</b> Centro-Oeste	756	380	114	1250	900	350	1250
Nordeste	1367	651	208	2226	1627	599	2226
Norte	487	344	65	896	544	352	896
<b>Total</b>	8437	4632	1349	14418	9055	5363	14418

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Conforme apresenta o Gráfico 3, o Sudeste possui a maior quantidade de universidades, centros universitários e faculdades, bem como possui o maior número de IES de categorias com e sem fins lucrativos. Isto se deve ao alto desenvolvimento desta região, conforme pontua Reis et al (2012).

Gráfico 3 - Número de cursos por classificação e categorias de acordo com cada região do país



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Relacionando as regiões brasileiras com o grau acadêmico, conceito do Enade e modalidade, tem-se a Tabela 4. Da mesma forma que o número de instituições, o número de graus de bacharelado, licenciatura e tecnológico seguem a mesma ordem, conforme observado na coluna que representa as regiões Sudeste, Sul e Nordeste. Entretanto, quando observada a EaD, a região Nordeste apresenta um número quase sete vezes maior de cursos à distância do que presenciais, configurando-se como uma política de acesso e inclusão.

Essa mesma disparidade é percebida na região Norte, com 16 vezes a mais de cursos à distância, enquanto que o Centro-Oeste apresenta pouco mais de seis vezes de cursos EaD em relação aos presenciais. Complementando, com relação ao conceito do Enade, o Sudeste possui 48% dos conceitos 4 e 44% dos conceitos 5, enquanto o Sul detém de 21,4% dos conceitos 4 e 25,3% dos conceitos 5 e o Nordeste de 15,3% dos conceitos 4 e 15,8% dos conceitos 5, evidenciando o empenho das IES em promover a qualidade dos cursos, de modo a alcançar conceito de excelência.

A qualidade e a excelência podem ser diferentes em alguns pontos de menor relevância, pois o significado aponta para o mesmo sentido, considerando-se que os conceitos se aproximam, porém, não são completamente “permutáveis”. A

excelência satisfaz os critérios de mérito, mas não necessariamente os de valor; a qualidade, por sua vez, deve atender a ambos. (JULIATTO, 2005).

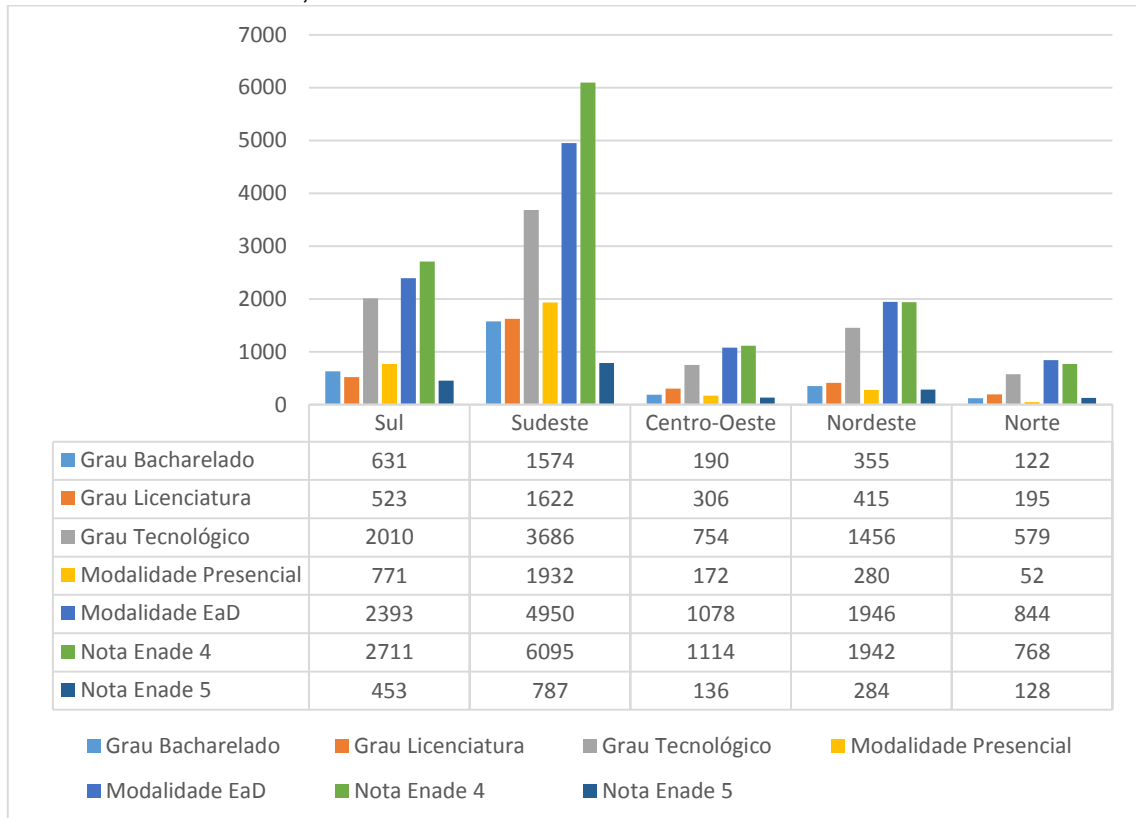
Tabela 4 - Grau, modalidade *versus* nota do Enade das IES brasileiras

	Grau			Total	Modalidade		Total	Nota ENADE		Total
	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico		Presencial	EaD		4	5	
Sul	631	523	2010	3164	771	2393	3164	2711	453	3164
Sudeste	1574	1622	3686	6882	1932	4950	6882	6095	787	6882
<b>UF</b> Centro-Oeste	190	306	754	1250	172	1078	1250	1114	136	1250
Nordeste	355	415	1456	2226	280	1946	2226	1942	284	2226
Norte	122	195	579	896	52	844	896	768	128	896
<b>Total</b>	<b>2872</b>	<b>3061</b>	<b>8485</b>	<b>14418</b>	<b>3207</b>	<b>11211</b>	<b>14418</b>	<b>12630</b>	<b>1788</b>	<b>14418</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Gráfico 4 ilustra os resultados anteriores e, nele, destaca-se que o grau tecnológico apresenta percentual maior que o registrado na licenciatura e no bacharelado, o que demonstra as novas tendências de demandas da sociedade.

Gráfico 4 - Grau, modalidade *versus* nota do Enade das IES brasileiras



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quando se cruza os dados referentes aos anos em que os cursos participaram das provas do Enade e os conceitos obtidos, percebe-se que há um aumento da quantidade de cursos em 2012, representando 72,8% das IES, que registraram o conceito 2.

Verifica-se ter ocorrido forte aumento no número de cursos que realizaram a prova em 2014 e 2015, apresentando como resultado o conceito 2, em 47,57% e 35,2% dos cursos, nesses anos respectivamente. Cabe esclarecer que os valores aumentaram em decorrência da expansão da oferta de cursos que realizaram o Enade, que passou de 24.139, em 2014, para 40.532, em 2015, diminuindo a participação do conceito 2 no cenário. Tal redução no percentual de cursos com conceitos 2, no período indicado, pode ter ocorrido devido à reformulação dos instrumentos de avaliação, a reestruturação dos projetos pedagógicos e novos formatos dos conteúdos, entre outros fatores, visando a melhoria da qualidade dos cursos.

Especificamente em 2015, registra-se ter havido aumento dos conceitos 3, 4 e 5 obtidos pelas IES, bem como a diminuição do conceito 1, demonstrando ter havido aumento da qualidade do rendimento da educação superior nesse ano (Tabela 5). Tal ocorrência encontra respaldo nos ensinamentos de Juliatto (2005), considerando que a qualidade na educação apresenta mudanças graduais, devendo as IES acompanhar as demandas por maior qualidade advindas da sociedade, onde o Estado regulador busca afinar os instrumentos de aferição da educação superior a partir de uma escala de valores, objetivos, exigências, necessidades, anseios e expectativas, pois somente assim poderá ser aferida.

O Sinaes, do qual o Enade é um dos instrumentos de avaliação, apóia-se na promoção da melhoria da qualidade da educação superior, procurando orientar a expansão da oferta e da eficácia das instituições, testando a efetividade acadêmica e social, que impacta as relações entre as IES e a regulação pelo mercado consumidor. (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO e BARREYRO, 2007).

Tabela 5 - Nota Enade *versus* ano

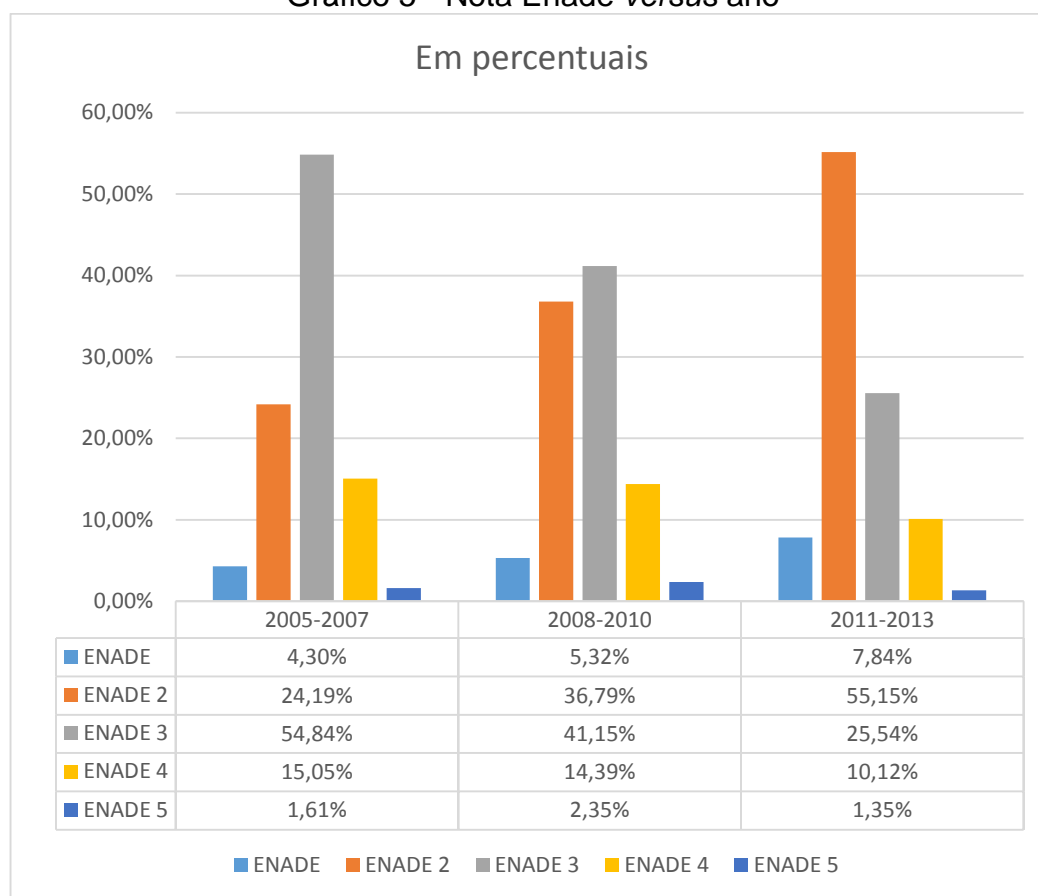
		Ano ENADE											Total	
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015		2016
1	n	2	4	2	21	35	5	45	29	239	884	347	693	2306
	%	2,6	4,5	9,1	4,8	5,9	4,3	5,8	1,1	41,9	3,7	0,9	5,7	2,8
2	n	16	21	8	180	207	35	174	1926	102	11485	14286	6149	34589
	%	21,1	23,9	36,4	41,5	34,6	30,4	22,4	72,8	17,9	47,6	35,2	50,2	42,1
Nota Enade 3	n	45	47	10	174	249	49	405	460	155	8286	17450	3605	30935
	%	59,2	53,4	45,5	40,1	41,6	42,6	52,2	17,4	27,1	34,3	43,1	29,4	37,6
4	n	12	14	2	48	96	21	131	200	73	3146	7520	1367	12630
	%	15,8	15,9	9,1	11,1	16,1	18,3	16,9	7,6	12,8	13,0	18,6	11,2	15,4
5	n	1	2	0	11	11	5	21	31	2	338	929	437	1788
	%	1,3	2,3	0,0	2,5	1,8	4,3	2,7	1,2	0,4	1,4	2,3	3,6	2,2
Total	n	76	88	22	434	598	115	776	2646	571	24139	40532	12251	82248
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Daí a importância que o conceito de qualidade seja esclarecido, para que se torne um arcabouço de orientação valioso e necessário para a educação (ALLARD, 1987 *apud* JULIATTO, 2005), embora não se desconsidere as influências em relação ao tempo, contexto social e cultural que impactam no conceito propriamente dito. Acredita-se que a preparação para o Enade, instituída em muitas IES, impulsionou o desempenho dos estudantes em tal avaliação, melhorando as notas gerais, conforme representado no Gráfico 5.

Concerne-se a importância de esclarecer qual o verdadeiro conceito de qualidade para direcionar as ações em favor da construção de um arcabouço de orientação valioso e necessário para a educação. (ALLARD, 1987 *apud* JULIATTO, 2005). Todavia, as influências em relação ao tempo, contexto social e cultural que impactam no conceito não serem consideradas efetivamente, acredita-se que a preparação para o Enade, instituída em muitas IES, impulsionou o desempenho dos estudantes em tal avaliação, melhorando as notas gerais, conforme representado no Gráfico 5.



Gráfico 5 - Nota Enade *versus* ano

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Seguindo as análises, foram realizados cruzamentos dos conceitos obtidos pelas IES nas modalidades presencial e EaD, com o intuito de verificar as relações existentes entre elas. Foram consideradas somente as IES ativas e todos os conceitos obtidos por elas no período estudado.

Dessa relação, surge a Tabela 6 que mostra haver um aumento significativo de ambas as modalidades nos anos de 2014 e 2015, que prestaram prova para o Enade. Anterior ao ano de 2007, não existia nenhuma avaliação de cursos por meio do Enade para a EaD, atestando-se a existência dessa mesma ocorrência no ano de 2010. Por meio da Tabela 6, percebe-se que foi a partir do ano de 2011 que os cursos ofertados a distância passaram a ser avaliados anualmente pelo Enade dentro do mercado nacional.

Tabela 6- Evolução dos anos *versus* modalidade

	Ano Enade												Total
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
<b>Presencial</b>	76	88	22	384	542	115	552	532	202	4812	6301	3092	16718
<b>Ead</b>	0	0	0	50	56	0	224	2114	369	19327	34231	9159	65530
<b>Total</b>	76	88	22	434	598	115	776	2646	571	24139	40532	12251	82248

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A visualização das tabelas e gráficos apresentados a seguir, mostra, a evolução dos cursos avaliados a partir da divisão dos ciclos em ciclos verde (2004-2016), azul (2005-2014) e vermelho (2006-2015). Cabe esclarecer, no entanto, que apesar de o ciclo verde ter iniciado em 2004, só foram obtidos dados oficiais a partir de 2007.

Tabela 6.a - Ciclo 1 do Enade (Ciclo Verde)

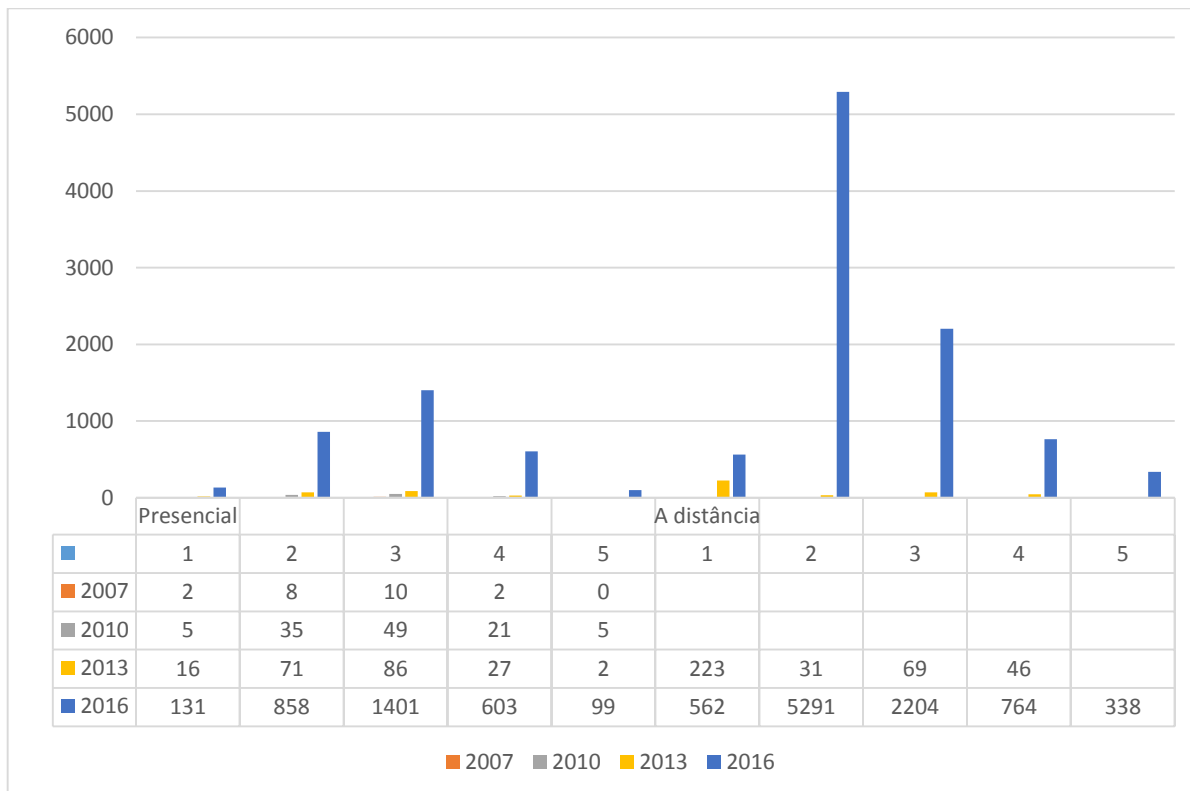
	Modalidade					
		2007	2010	2013	2016	
Presencial	1	n	2	5	16	131
		%	9,1	4,3	7,9	4,2
	2	n	8	35	71	858
		%	36,4	30,4	35,1	27,7
	3	n	10	49	86	1401
		%	45,5	42,6	42,6	45,3
	4	n	2	21	27	603
		%	9,1	18,3	13,4	19,5
	5	n	0	5	2	99
		%	0	4,3	1	3,2
	Total	n	22	115	202	3092
		%	100	100	100	100
	A distância	1	n		223	562
			%		60,4	6,1
2		n		31	5291	
		%		8,4	57,8	
3		n		69	2204	
		%		18,7	24,1	
4		n		46	764	
		%		12,5	8,3	
5		n			338	
		%			3,7	
Total		n		369	9159	
		%		100	100	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Dessa forma ao se apresentar os dados referentes ao ciclo verde, que correspondem aos anos de 2007, 2010, 2013 e 2016, conforme expresso nas tabelas disposta a seguir, além dos consequentes gráficos, observa-se que embora sejam realizados em intervalos de 3 (três) anos, as aplicações das provas ocorreram em anos diferentes, conforme pode-se verificar nas tabelas 6.a, 6.b, e 6.c, apresentadas a seguir e seus respectivos gráficos.

O gráfico 6.a.1 diz respeito aos conceitos obtidos nos cursos das modalidades presencial e a distância, apresentando a Evolução Comparativa da Educação Presencial *versus* Educação a Distância do Ciclo 1, período de 2007 a 2016, onde observa-se que a segunda modalidade só teve seus dados lançados no Sistema e-MEC a partir de 2013, evidenciando, logo no primeiro ano de avaliação, o conceito 2 como máximo valor aferido, tal qual ocorreu com a modalidade presencial. Tais informações podem ser verificadas no gráfico 6.a.1, apresentado a seguir.

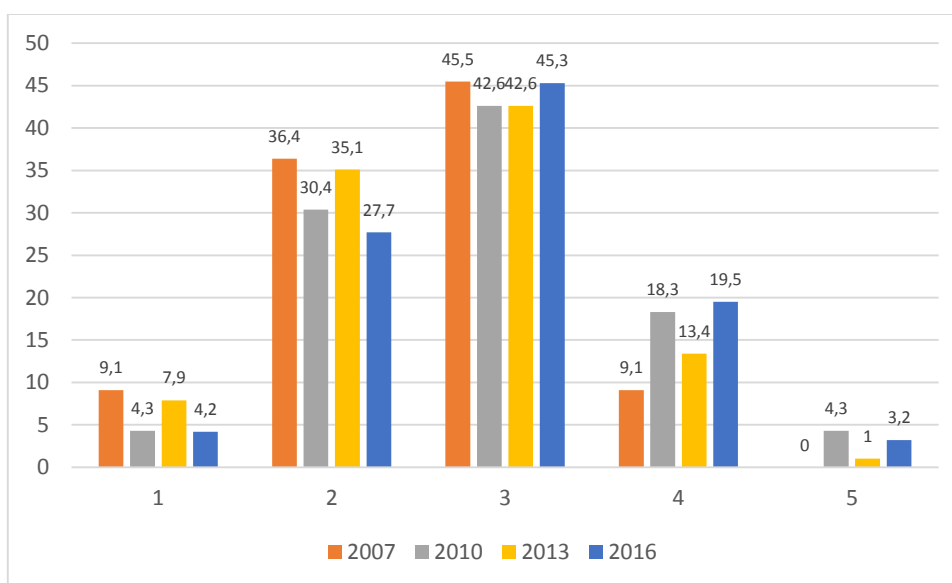
Gráfico 6.a.1 - Evolução Comparativa: Educação Presencial *versus* Educação a Distância do Ciclo 1 (Verde)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se observar o gráfico 6.a.2, que diz respeito à modalidade presencial, lançando luz sobre os conceitos obtidos e comparando-os por blocos das 4 (quatro) aferições registradas no ciclo 1, ciclo verde, que diz respeito aos cursos de bacharelado das áreas de saúde, agrárias e áreas afins; cursos superiores de tecnologia dos eixos tecnológicos: ambiente e saúde, produção alimentícia, recursos naturais, militar e segurança, encontra-se a predominância do conceito 3.

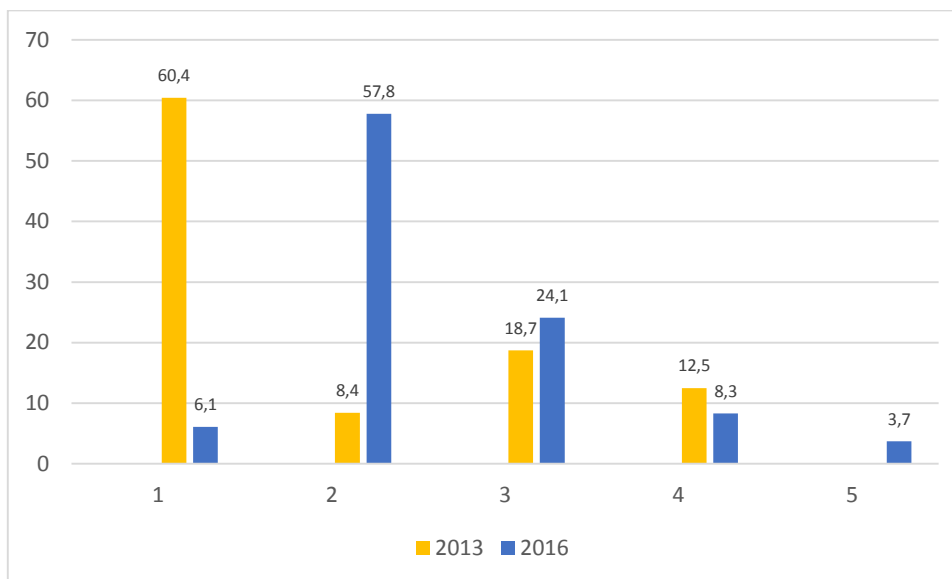
Gráfico 6.a.2 - Modalidade Presencial do Ciclo 1 (Verde)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De igual maneira, observou-se o desempenho da modalidade de educação a distância no período de 2013 a 2016, verificando-se que o maior percentual aferido consistiu no conceito 1, onde aferiu-se que 60,4 % dos cursos obtiveram tal conceito, ficando a segunda colocação, no citado período, para o conceito 2, com um percentual de 57,8%.

Gráfico 6.a.3 - Modalidade a Distância do Ciclo 1 (Verde)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com relação ao ciclo 2 (ciclo azul), que diz respeito aos cursos de bacharelados nas áreas de ciências exatas e áreas afins e cursos superiores de tecnologia dos eixos tecnológicos em controle e processos industriais, informação e comunicação, infraestrutura e produção industrial, este começou a ser aplicado em 2005.

Para fins desta pesquisa, o período avaliado compreendeu os anos de 2005 a 2014, conforme a tabela 6.b apresenta a evolução dos conceitos aferidos, bem como os gráficos apresentados a seguir trazem recortes específicos, com os conceitos evidenciados por meio de percentuais.

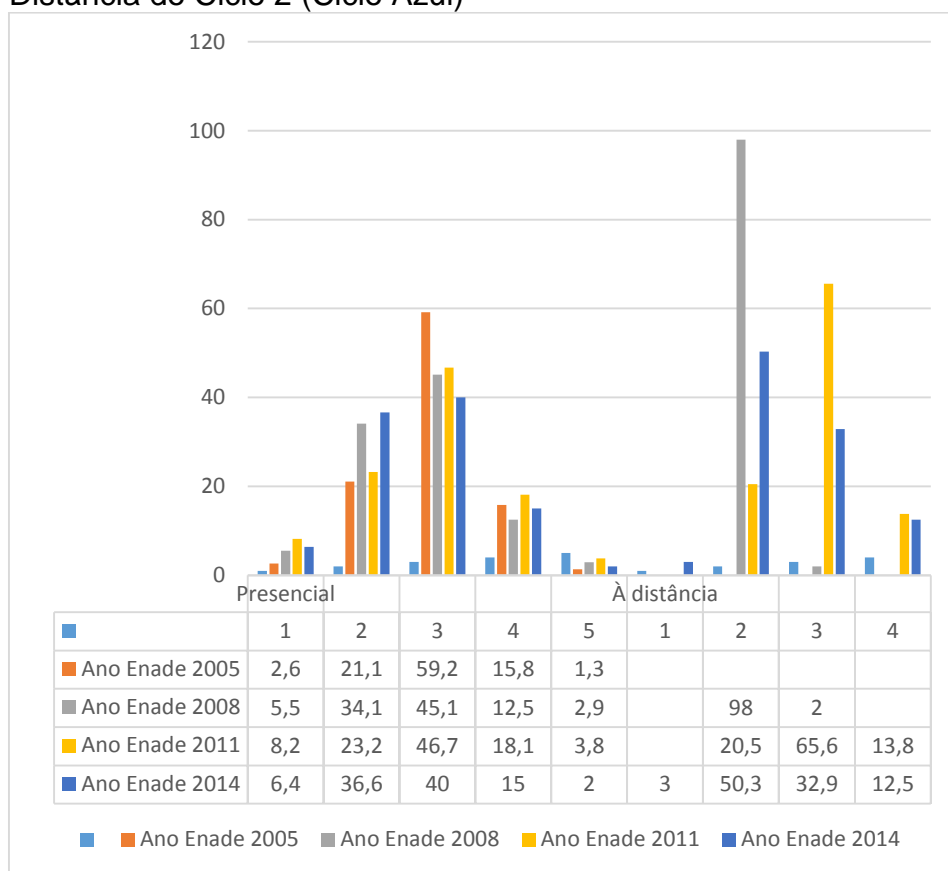
Tabela 6.b - Ciclo 2 do Enade (Ciclo Azul)

		Modalidade				
		2005	2008	2011	2014	
Presencial	1	N	2	21	45	308
		%	2,6	5,5	8,2	6,4
	2	N	16	131	128	1762
		%	21,1	34,1	23,2	36,6
	3	N	45	173	258	1923
		%	59,2	45,1	46,7	40
	4	N	12	48	100	721
		%	15,8	12,5	18,1	15
	5	N	1	11	21	98
		%	1,3	2,9	3,8	2
	Total	N	76	384	552	4812
		%	100	100	100	100
	A distância	1	N			576
			%			3
		2	N	49	46	9723
%			98	20,5	50,3	
3		n	1	147	6363	
		%	2	65,6	32,9	
4		n		31	2425	
		%		13,8	12,5	
5		n			240	
		%			1,2	
Total		n	50	224	19327	
		%	100	100	100	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se observar o gráfico 6.b.1, que diz respeito à evolução comparativa das modalidades educação presencial *versus* educação a distância do ciclo 2, verifica-se que a média obtida no período em comento continua localizada no conceito 2, ressalvando-se que quanto à modalidade a distância, as avaliações só passaram a ser aplicadas a partir de 2008.

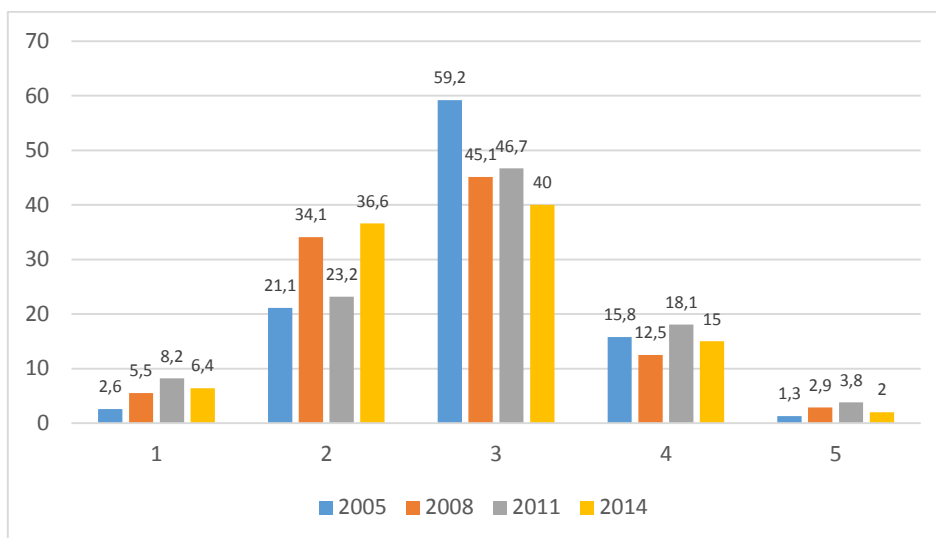
Gráfico 6.b.1 - Evolução Comparativa: Educação Presencial *versus* Educação a Distância do Ciclo 2 (Ciclo Azul)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se extrair os dados que representam os conceitos obtidos nas avaliações referentes aos anos de 2005 a 2014, do ciclo azul, observa-se que o maior pico, que diz respeito ao conceito 3, foi registrado no início, em 2005, oscilando negativamente nos períodos seguintes, em patamares de 45,1, até chegar a 40% em 2014. Os conceitos 4 e 5 apresentaram média constante em todo o período, indicando que o maior valor obtido no ciclo em comento, foi realmente o conceito 3, conforme verifica-se no gráfico 6.b.2.

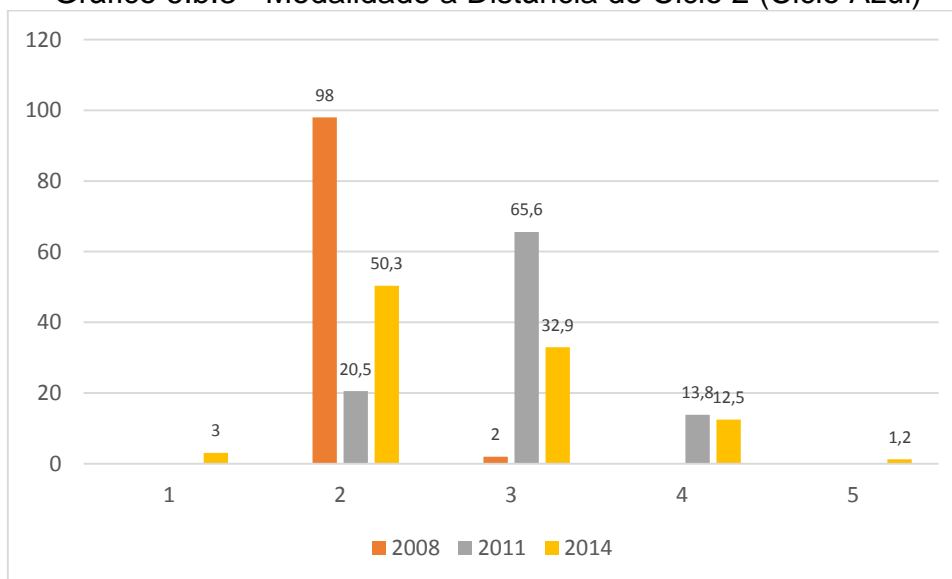
Gráfico 6.b.2 - Modalidade Presencial do Ciclo 2 (Ciclo Azul)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O gráfico 6.b.3 evidencia o desenvolvimento isolado da modalidade a distância que, em seu 2º período de aplicação, referente ao ano de 2008, apresentou um percentual de 98% aferido no conceito 2, ressaltando-se que, em tal época, os instrumentos ainda estavam sendo calibrados para essa modalidade, pois nos 2 períodos seguintes, 2011 e 2014, tal conceito declinou bastante. Destaca-se que em 2011, o conceito preponderante foi o 3, apresentando um percentual de 65,6% dos cursos avaliados.

Gráfico 6.b.3 - Modalidade a Distância do Ciclo 2 (Ciclo Azul)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).



No tocante ao ciclo 3 (ciclo vermelho), que diz respeito aos cursos de bacharelados nas áreas de ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins e cursos superiores de tecnologia dos eixos tecnológicos em gestão e negócios, apoio escolar, hospitalidade e lazer e produção cultural e design, este começou a ser aplicado em 2006, conforme bem demonstra a tabela 6.c.

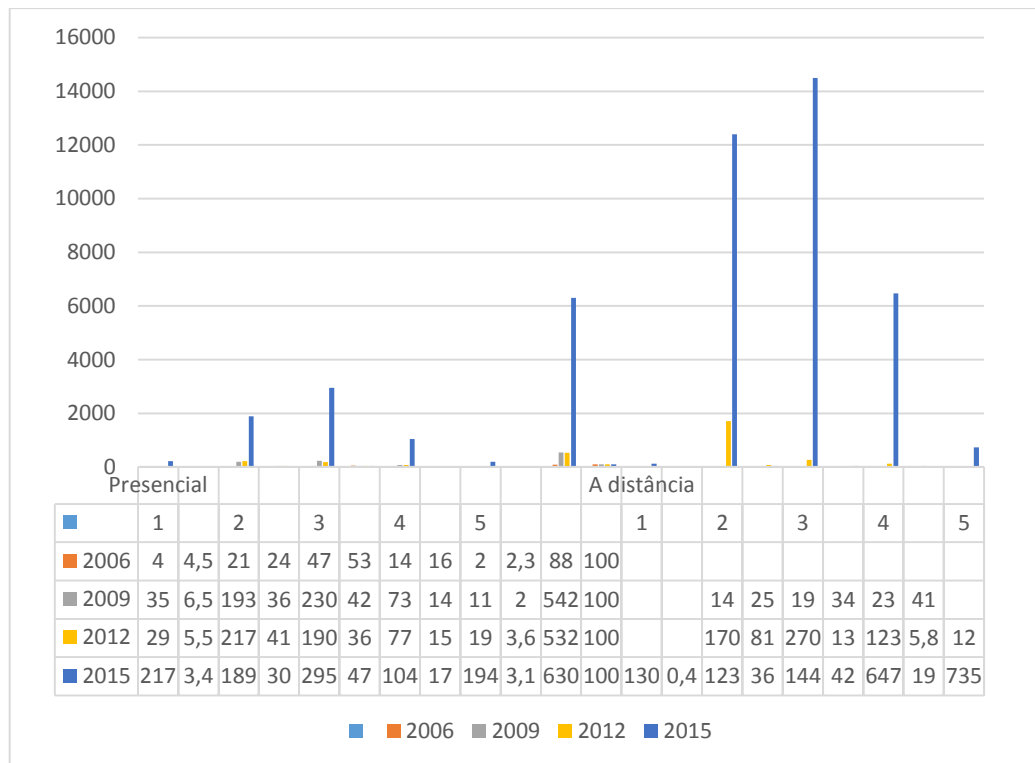
Tabela 6.c - Ciclo 3 do Enade (Ciclo Vermelho)

		2006	2009	2012	2015		
<b>Presencial</b>	<b>1</b>	n	4	35	29	217	
		%	4,5	6,5	5,5	3,4	
	<b>2</b>	n	21	193	217	1893	
		%	23,9	35,6	40,8	30	
	<b>3</b>	n	47	230	190	2951	
		%	53,4	42,4	35,7	46,8	
	<b>4</b>	n	14	73	77	1046	
		%	15,9	13,5	14,5	16,6	
	<b>5</b>	n	2	11	19	194	
		%	2,3	2	3,6	3,1	
	<b>Total</b>	n	88	542	532	6301	
		%	100	100	100	100	
	<b>A distância</b>	<b>1</b>	n				130
			%				0,4
		<b>2</b>	n		14	1709	12393
%				25	80,8	36,2	
<b>3</b>		n		19	270	14499	
		%		33,9	12,8	42,4	
<b>4</b>		n		23	123	6474	
		%		41,1	5,8	18,9	
<b>5</b>		n			12	735	
		%			0,6	2,1	
<b>Total</b>		n		56	2114	34231	
		%		100	100	100	

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O gráfico 6.c.1 apresenta a evolução comparativa da educação presencial versus a educação a distância durante o período de 2006 a 2015, onde pode-se observar que, nas avaliações do ciclo 3 (ciclo vermelho), o conceito 3 predominou.

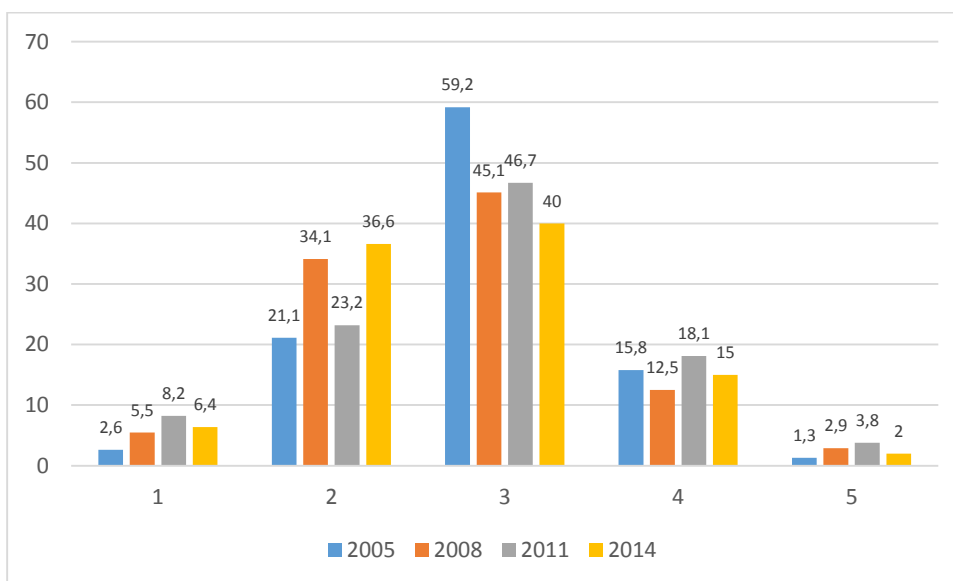
Gráfico 6.c.1. Evolução Comparativa: Educação Presencial versus Educação a Distância do Ciclo 3 (Ciclo Vermelho)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se separar os dados das modalidades presencial e a distância, verifica-se que o conceito 3 foi o dominante no ciclo 3, apresentando, porém, significativas oscilações no período, que inicia-se com um percentual de 53,4%, em 2006, decrescendo em 2009 (42,4%) e em 2012 (35,7%), para se reerguer novamente em 2015, alcançando patamar na ordem de 46,8%, indicando que, por ser regular, tal conceito habilita o funcionamento dos cursos que obtiveram tal nota.

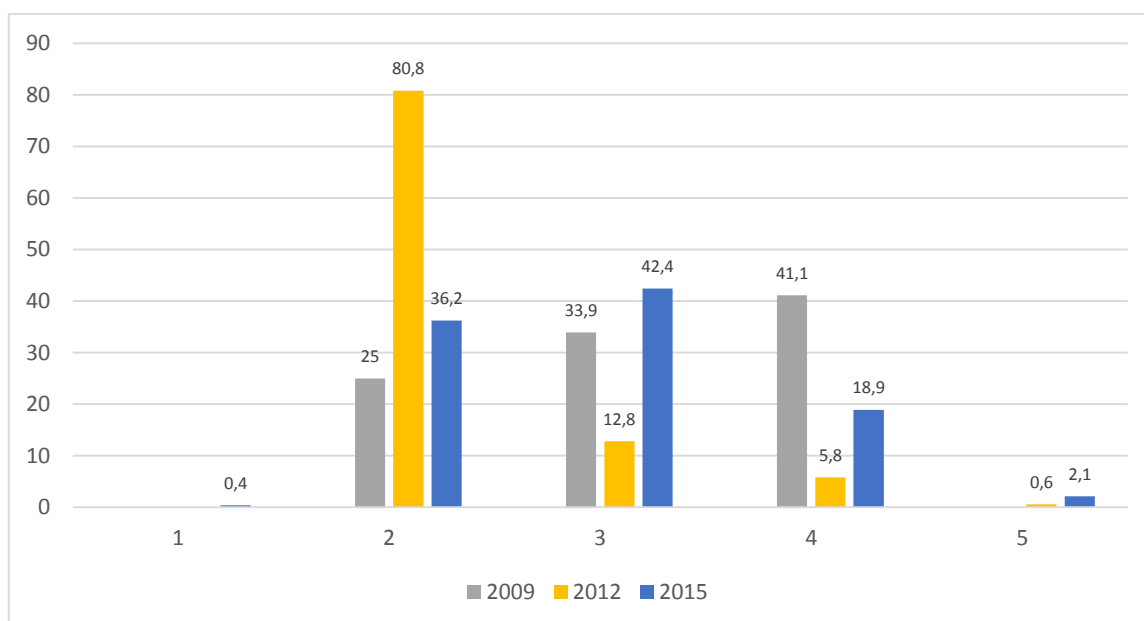
Gráfico 6.c.2 - Modalidade Presencial do Ciclo 3 (Ciclo Vermelho)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Observando o gráfico 6.c.3, depreende-se que o ciclo 3 apresentou na modalidade a distância o maior percentual no conceito 2, no ano de 2012, registrando 80,8%. Em 2015, porém, verifica-se um significativo aumento do conceito 3, que foi o terceiro período de aplicação da prova do Enade para os cursos pertencentes ao ciclo em comento.

Gráfico 6.c.3 - Modalidade a Distância do Ciclo 3 (Ciclo Vermelho)



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao se realizar o cruzamento de 3 (três) variáveis (ano, conceito Enade e modalidade) gerou-se a Tabela 7, a fim de identificar se o tipo de modalidade interfere no conceito do Enade e se há evolução ou não na qualidade das avaliações. Ao se observar os anos 2014 e 2015, que registraram a maior quantidade de cursos que participaram da prova, os cursos presenciais e à distância obtiveram diminuição dos conceitos 1 e 2 e aumento dos conceitos 3, 4 e 5. Logo, se faz necessário esclarecer como a apuração da qualidade precisa da correlação com outros conceitos, integrando-se conceitos que indiquem não só a excelência, mas efetivem a adequação do curso ao discente, a responsabilidade assumida pela concepção do curso, e também, a eficiência e eficácia esperadas e constituídas efetivamente. (JULIATTO, 2005).

Tabela 7 - Ano *versus* modalidade e conceito do Enade

Modalidade	Ano Enade												Total		
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016			
Presencial	1	n	2	4	2	21	35	5	45	29	16	308	217	131	815
		%	2,6	4,5	9,1	5,5	6,5	4,3	8,2	5,5	7,9	6,4	3,4	4,2	4,9
	2	n	16	21	8	131	193	35	128	217	71	1762	1893	858	5333
		%	21,1	23,9	36,4	34,1	35,6	30,4	23,2	40,8	35,1	36,6	30,0	27,7	31,9
	3	n	45	47	10	173	230	49	258	190	86	1923	2951	1401	7363
		%	59,2	53,4	45,5	45,1	42,4	42,6	46,7	35,7	42,6	40,0	46,8	45,3	44,0
	4	n	12	14	2	48	73	21	100	77	27	721	1046	603	2744
		%	15,8	15,9	9,1	12,5	13,5	18,3	18,1	14,5	13,4	15,0	16,6	19,5	16,4
	5	n	1	2	0	11	11	5	21	19	2	98	194	99	463
		%	1,3	2,3	0,0	2,9	2,0	4,3	3,8	3,6	1,0	2,0	3,1	3,2	2,8
	Total	n	76	88	22	384	542	115	552	532	202	4812	6301	3092	16718
		%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
A distância	1	n								223	576	130	562	1491	
		%								60,4	3,0	0,4	6,1	2,3	
	2	n				49	14		46	1709	31	9723	12393	5291	29256
		%				98,0	25,0		20,5	80,8	8,4	50,3	36,2	57,8	44,6
	3	n				1	19		147	270	69	6363	14499	2204	23572
		%				2,0	33,9		65,6	12,8	18,7	32,9	42,4	24,1	36,0
	4	n					23		31	123	46	2425	6474	764	9886
		%					41,1		13,8	5,8	12,5	12,5	18,9	8,3	15,1
	5	n								12		240	735	338	1325
		%								0,6		1,2	2,1	3,7	2,0
	Total	n				50	56		224	2114	369	19327	34231	9159	65530
		%				100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Pelo gráfico 7, evidencia-se que a modalidade do curso não interferiu no desempenho das provas realizadas, e, conseqüentemente, não influenciou a qualidade do curso, conforme as métricas nacionais. Lobos (1991, p. 14) explica que “a qualidade reside no que se faz – aliás – em tudo o que se faz – e não apenas no que se tem como consequência disso”. Dessa forma, reside neste ponto a razão da qualidade dos cursos EaD estar em consonância da mesma qualidade apresentada da forma presencial. Se não há processos de elaboração efetivos de qualidade para nenhuma das modalidades, o desenvolvimento da qualidade é prejudicado, apontando para um produto final com baixa qualidade. O aspecto objetivo, que é mensurável da qualidade, é o processo, pois, através dele se pode implantar sistemas de qualidade que alcancem excelência. Juran (2015) estabeleceu que a qualidade é feita de planejamento, controle e melhoria. Então, torna-se uma questão de continuidade, de razão cíclica, de melhoria contínua, para que o *continuum* seja alcançado regularmente.

O gráfico 7 apresenta os anos, as modalidades e os conceitos do Enade, trazendo os resultados alcançados com o decorrer das avaliações do Enade, ao longo dos anos, demonstrando claramente a qualidade em declínio.

Gráfico 7 - Ano versus modalidade e conceito do Enade



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com relação ao grau e a categoria administrativa de cada modalidade, os resultados mostram que a maioria dos cursos à distância conferem o grau tecnológico, enquanto que em número menor vem os cursos presenciais, que conferem o grau de

bacharelado, isso é explicado pelo Censo da Educação Superior de 2014, que revelou um significativo aumento na procura por cursos tecnológicos no país, em detrimento aos cursos de bacharelados e licenciaturas, que apresentaram avanço tímido. Dessa forma, os cursos tecnológicos tiveram o número de matrículas aumentado em oito vezes no período referente aos últimos dez anos, passando de 114 mil alunos em 2003 para 995 mil alunos em 2013, representando um aumento de 768%. (COSTA, 2014).

Porém, houve significativas quedas no número de matrículas nos cursos tecnológicos em 2015 e 2016, começando a registrar nova onda de aumento de matrículas em 2017, pois o Censo da Educação Superior de 2017 registrou que tal número de matrículas em cursos tecnológicos aumentou 5,6%, “fenômeno ocasionado, principalmente, pela variação positiva registrada na modalidade EaD”. (INEP, 2018).

Segundo o MEC (2018), registrou-se no período de 2007 a 2017 que o número de matrículas em cursos de graduação tecnológicos apresentou um incremento de mais de 140%, pois “oito em cada 10 alunos de cursos tecnológicos frequentam a rede privada e mais da metade dos ingressantes estuda a distância”. (MEC, 2018).

Conforme análise do MEC (2018), destaca-se que, enquanto em 2007 a modalidade a distância representava 7% das matrículas de graduação, na década seguinte apresentou um aumento significativo de sua participação na educação superior, com um crescimento de ingressantes em EaD em torno de 226%, contra 19% da modalidade presencial. (MEC, 2018).

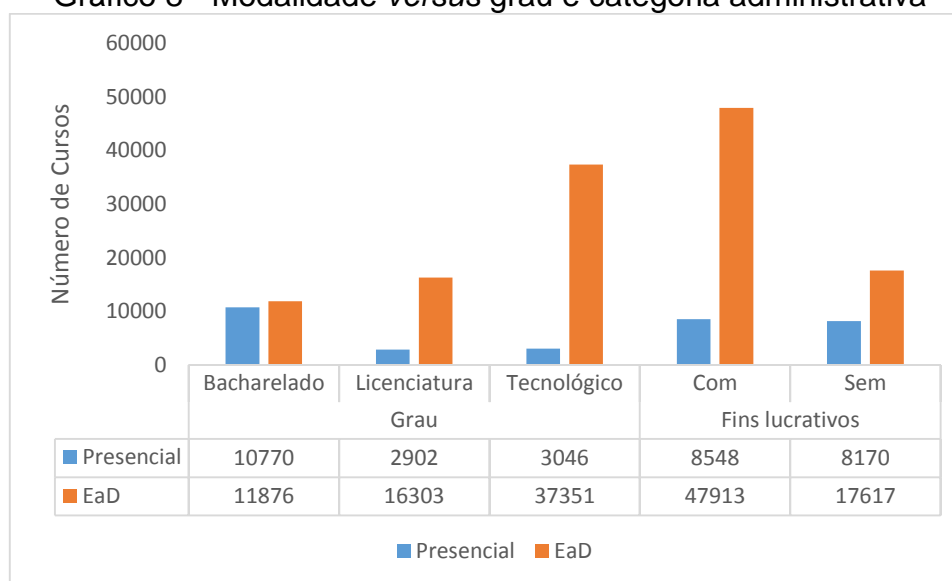
Outra análise gerada diz respeito à finalidade das instituições: a maioria das instituições que ofertam cursos à distância (84%) possuem fins lucrativos, contrapondo com 16% das instituições que ofertam cursos presenciais com o mesmo fim. Essa diferença diminui para as instituições sem fins lucrativos, pois 68% delas ofertam cursos à distância, enquanto 32% ofertam cursos presenciais. A Tabela 8 mostra os resultados encontrados e o Gráfico 8 evidencia-os visualmente.

Tabela 8 - Modalidade versus grau e categoria administrativa

	Grau			Total	Fins lucrativos		Total
	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico		Com	Sem	
Presencial	10770	2902	3046	16718	8548	8170	16718
EaD	11876	16303	37351	65530	47913	17617	65530
<b>Total</b>	<b>22646</b>	<b>19205</b>	<b>40397</b>	<b>82248</b>	<b>56461</b>	<b>25787</b>	<b>82248</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Gráfico 8 - Modalidade versus grau e categoria administrativa



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que tange aos 84% das instituições que ofertam cursos EaD possuírem fins lucrativos, Dantas e Verhine (2017) afirmam que além de proporcionarem uma maior diversidade na oferta de educação superior, o aporte maior desse segmento é devido às forças de mercado que, de forma cíclica, impactam nas políticas de educação superior. É um modelo lucrativo que “estabelece incentivos concretos para a expansão e diversificação da educação superior, para o estabelecimento de mecanismos para uma administração e controle efetivos, promoção da eficiência no uso de recursos escassos, para o foco nas preocupações e necessidades dos estudantes. (DANTAS e VERHINE, 2017). Kinser (2013 *apud* DANTAS e VERHINE, 2017) “considera falaciosa a dicotomia qualidade/lucro e argumenta que as rotas para a lucratividade não implicam produto de baixa qualidade”.

Finalizando as análises de cruzamento, quando se observa o tipo de modalidade e os conceitos do Enade obtidos, registra-se um significativo percentual do conceito 3, representando cerca de 36% dos cursos na modalidade à distância e 43%, na modalidade presencial. No entanto, com relação aos cursos com conceitos 4 e 5, que representam a excelência de conceito em curso, tem-se que 19,1% pertencem à modalidade presencial e 17,10% à modalidade à distância. Dessa forma, face aos dados apurados nesta pesquisa, verifica-se que a hipótese formulada foi **confirmada**, pois embora a EaD seja vista como educação de categoria inferior, a variação entre as avaliações envolvendo as diferentes modalidades registra diferença insignificante nos conceitos.

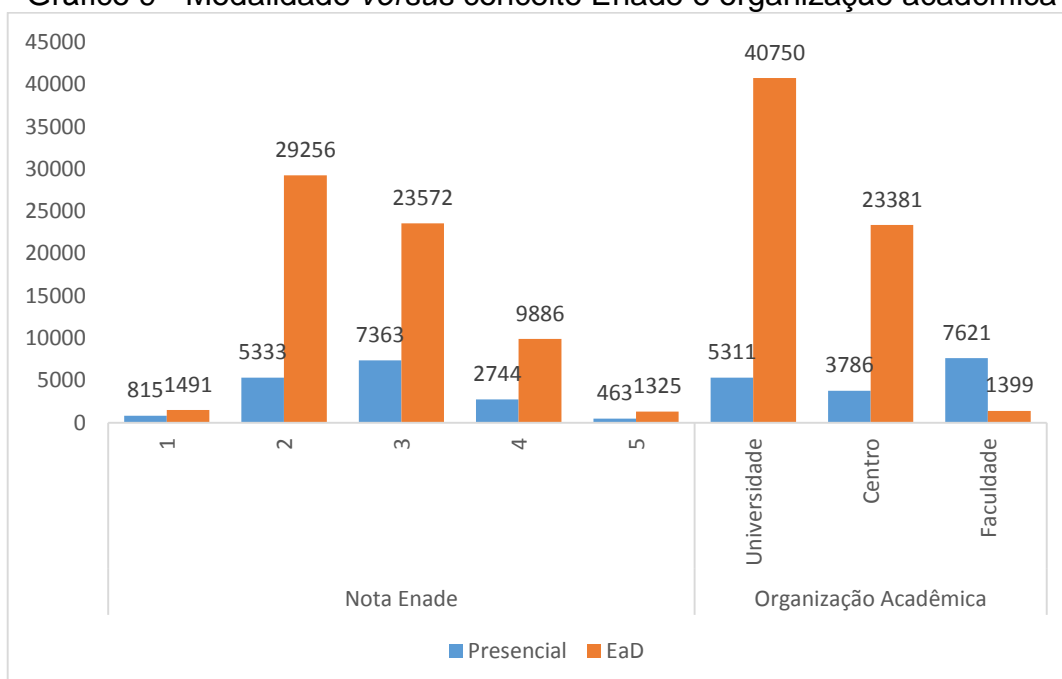
Com relação à organização acadêmica, destacam-se os cursos à distância ofertados pelas universidades, representando 88,4% do total dos cursos ofertados por elas. A Tabela 9 apresenta os resultados da pesquisa e o Gráfico 9 ilustra-os de forma gráfica.

Tabela 9 - Modalidade versus conceito Enade e organização acadêmica

	Conceito ENADE					Total	Organização Acadêmica			Total
	1	2	3	4	5		Universidade	Centro	Faculdade	
Presencial	815	5333	7363	2744	463	16718	5311	3786	7621	16718
EaD	1491	29256	23572	9886	1325	65530	40750	23381	1399	65530
<b>Total</b>	<b>2306</b>	<b>34589</b>	<b>30935</b>	<b>12630</b>	<b>1788</b>	<b>82248</b>	<b>46061</b>	<b>27167</b>	<b>9020</b>	<b>82248</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Gráfico 9 - Modalidade versus conceito Enade e organização acadêmica



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Com a intenção de verificar se existe relação entre os conceitos, modalidade, ano, categoria, grau e organização acadêmica, foi realizada a correlação de Pearson, pois permite mensurar a direção e o grau da relação linear entre duas variáveis quantitativas. (MOORE, CRAIG e MCCABE, 2012). Como resultados, todas as variáveis verificaram-se que possuem correlação significativa, ainda que a relação entre elas seja baixa a moderada. Uma das relações que mais apresentaram correlação é a modalidade com a organização acadêmica, ou seja, à medida que os cursos vão do presencial para à distância, as instituições vão das faculdades, para os centros e para as universidades. Em outras palavras, os cursos à distância possuem



maior relação com as universidades e menor com as faculdades e, da mesma forma, os cursos presenciais estão sendo mais ofertados pelas faculdades do que pelas universidades, proporcionalmente.

Na modalidade com o grau conferido pelos cursos, é possível identificar que quanto mais os cursos são presenciais, mais conferem o grau acadêmico de bacharelado, ou ainda, quanto mais os cursos são ofertados à distância, mais eles conferem o grau acadêmico tecnológico. Os resultados são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 - Correlação de Pearson

		<b>Categoria Administrativa</b>	<b>Organização Acadêmica</b>	<b>Grau</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Conceito Enade</b>	<b>Ano Enade</b>
<b>Categoria Administrativa</b>	Pearson Correlation	1	-,017**	-,181**	-,191**	,079**	-,154**
	Sig. (2-tailed)		,000	0,000	0,000	,000	0,000
	N	82248	82248	82248	82248	82248	82248
<b>Organização Acadêmica</b>	Pearson Correlation	-,017**	1	-,094**	-,435**	,031**	-,061**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	0,000	,000	,000
	N	82248	82248	82248	82248	82248	82248
<b>Grau</b>	Pearson Correlation	-,181**	-,094**	1	,404**	,163**	,076**
	Sig. (2-tailed)	0,000	,000		0,000	0,000	,000
	N	82248	82248	82248	82248	82248	82248
<b>Modalidade</b>	Pearson Correlation	-,191**	-,435**	,404**	1	-,050**	,184**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		,000	0,000
	N	82248	82248	82248	82248	82248	82248
<b>Conceito Enade</b>	Pearson Correlation	,079**	,031**	,163**	-,050**	1	,045**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	0,000	,000		,000
	N	82248	82248	82248	82248	82248	82248
<b>Ano Enade</b>	Pearson Correlation	-,154**	-,061**	,076**	,184**	,045**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	,000	,000	0,000	,000	
	N	82248	82248	82248	82248	82248	82248

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A última análise quantitativa teve a intenção de investigar como se comportam as modalidades de determinados cursos em duas instituições, observando ciclos avaliativos diferentes. Foram analisados, pontualmente, os graus e os ciclos de cada uma das modalidades da Universidade A e B, tendo em vista que, depois do cruzamento das variáveis, somente essas IES ofertaram o mesmo curso nas duas modalidades em pelo menos dois ciclos. No curso de licenciatura (Pedagogia) da Universidade A (ciclo azul), pode-se perceber um declínio nas notas do Enade de

2008 para 2014, independentemente do tipo de modalidade ofertada. No curso de Administração (bacharelado) da Universidade A (ciclo vermelho), também houve a diminuição do conceito na modalidade à distância, em 2012, e que se manteve em 2015, registrando o conceito 2. Já o curso presencial, obteve uma diminuição gradual a cada aplicação de prova do Enade, igualando-se as notas em 2014, com conceito 2, para ambas as modalidades. No entanto, quando analisado o curso de Gestão de Agronegócio (tecnológico – ciclo verde) da Universidade B, observa-se um aumento da nota Enade em 2014 para conceito 4 na modalidade à distância e conceito 2 para a modalidade presencial. Percebe-se que os cursos estão presentes nas IES com sede no Sul e Sudeste e disponibilizados como pólos para o Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

A qualidade na educação depende intrinsecamente da ação e da dimensão que embute sobre a intenção do que ensina. Assim, os indicadores de qualidade têm espectros maiores e mais confiáveis que não podem ser avaliados em apenas um sistema educacional. (ALLARD, 1987 *apud* JULIATTO, 2005).

Para entender a importância da avaliação, Belloni (1997), destaca que a avaliação dos sistemas de aprendizagem tem como objetivo: melhorar a qualidade e da eficiência de todo o processo sistemático que o cerca, englobando cada instituição que o integra. Também evidencia a importância para o credenciamento, manutenção e permanência da IES no mercado. A Tabela 11 apresenta essa comparação, descrevendo a IES, curso, grau, modalidade ofertada do curso, conceito do Enade e o ano realizado da prova.

Tabela 11 - Desempenho dos graus *versus* modalidade

NOME DA IES	CURSO	GRAU	MODALIDADE	NOTA	ANO
Universidade A	Pedagogia	Licenciatura	À Distância	3	2008
			À Distância	3	2011
			À Distância	2	2014
			Presencial	3	2008
			Presencial	3	2011
			Presencial	2	2014
Universidade A	Administração	Bacharelado	À Distância	3	2009
			À Distância	2	2012
			À Distância	2	2015
			Presencial	4	2009
			Presencial	3	2012
			Presencial	2	2015
Universidade B	Gestão do Agronegócio	Tecnológico	À Distância	3	2010
			À Distância	3	2013
			À Distância	4	2016
			Presencial	2	2016
			Presencial	SC	2017

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Peters (2003), por sua vez, apresenta a tecnologia educacional e suas mídias como ferramentas para instituir a teoria e a prática. Assim, se entende que a interação destas diferenciam a aprendizagem, seja ela no ensino presencial ou a distância.

O desafio está exatamente na percepção de que o conhecimento e a aprendizagem dependem do desenvolvimento pedagógico para acompanhar as inovações para a formação de professores de competências múltiplas.

#### **4.3.2. Análise Qualitativa**

Para um aprofundamento empírico sobre o objeto de estudo, aplicou-se um roteiro de entrevista a 3 profissionais da área de educação superior, a saber: a assessora da Associação A, o diretor da Associação B e a representante da Instituição de Educação Superior C.

As entrevistas qualitativas foram realizadas em dois blocos: o primeiro abordou a legislação sobre o tema em estudo e os indicadores de desempenho das IES, enquanto o segundo bloco se voltou a conhecer mais sobre a modalidade dos cursos e o cenário atual da educação do Brasil no ensino superior.

No primeiro bloco de perguntas, inicialmente, buscou-se explorar a ideia central que determinou a construção e o formato dos indicadores dos instrumentos de avaliação no início da implantação do Sinaes. No geral, há um entendimento que foi necessário para “quantificar a qualidade dos cursos e instituições” de educação superior, como respondeu a entrevistada representante da Instituição de Educação Superior C.

Quando questionados sobre quais os avanços realizados no processo de elaboração dos critérios e indicadores de avaliação, na década de 2006 a 2015, durante os 3 ciclos de governo, as respostas foram distintas. A entrevistada assessora da Associação A citou que “a consolidação das modalidades avaliativas no âmbito da graduação, possibilitou investimentos nos cursos por parte das IES, além da profissionalização da gestão institucional”. Já a representante da Instituição de Educação Superior C a flexibilidade “dos instrumentos que permitiu avanços, ainda que tímidos na modernização do sistema de avaliação” enquanto o diretor da Associação B fez uma retrospectiva:

Nesse período, tivemos momentos distintos na regulação. De 2005 a 2007, estávamos numa fase onde o crescimento muito acelerado da modalidade à distância havia provocado uma distorção e abuso na forma de oferta e atendimento aos alunos pelas IES autorizadas, principalmente nos polos de EaD. E, para garantir a credibilidade da modalidade, o MEC/SEED criou uma regulação altamente restritiva e introduziu um processo de supervisão de qualidade muito importante para não banalizar a modalidade à distância para a sociedade em geral. Nesse período, grandes grupos perderam sua autorização e outros assinaram termo de saneamento para ajustarem suas operações. Porém esse remédio amargo da regulação se estendeu pelos 10 anos seguintes levando à uma involução e um atraso em relação à evoluções tecnológicas que estavam acontecendo no mundo para modalidade à distância. [...] Além disso, a legislação, nesse período, criou uma separação danosa para sociedade entre IES públicas e privadas. [...] Em termo de evidências do erro de política pública para o ensino superior que é a UAB, pode ser notado pelo volume de investimento público feito na UAB comparado com a redução ano a ano no número de alunos ingressantes e concluintes na UAB, enquanto nas IES privadas a modalidade à distância apesar de ser cobrada cresce no mesmo período. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B).

Com relação ao Decreto nº 9.235, de 2017, foi perguntada qual a principal alteração a ser realizada nos indicadores dos instrumentos de avaliação. Os entrevistados citaram a introdução da abordagem qualitativa e da subjetividade. Entretanto, o Diretor da Associação B declarou que: “O Decreto resgata fundamentalmente a autonomia acadêmica das IES quando coloca com clareza e objetividade que as IES e seus respectivos cursos serão avaliados a luz das DCN”. Ainda, ressaltou a preocupação com essa Lei, quando esclareceu:

Essas e outras inovações do decreto trazem também algumas preocupações para sociedade e comunidade acadêmica. No passado recente houveram muitos abusos pela falta de uma regulação mais forte e quando se percebeu tivemos um retrocesso em termos regulatórios que atrasaram a inovação na educação superior brasileira. O Brasil é um dos poucos países que não tem programas *stricto sensu* na modalidade EaD. Esperamos que dessa vez se existir abusos os culpados sejam severamente punidos, mas a sociedade não seja obrigada a esperar mais 10 anos para poder receber um ensino mediado pela tecnologia como os demais países do mundo. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B).

Quando instados se os instrumentos de avaliação têm sido capazes de mensurar as especificidades dos cursos, principalmente em EaD, levando em conta o cenário socioeconômico que estão inseridos e o papel social da IES, registrou-se divergências. A assessora da Associação A respondeu positivamente, afirmando que

tais instrumentos têm sido capazes de mensurar o proposto, “principalmente pela articulação das modalidades avaliativas do Sinaes”. Já o Diretor da Associação B comentou não ser possível mensurar com apenas um único indicador e, portanto, devem existir outros mecanismos de avaliação, tais como: “cruzar esses dados com outros indicadores como Enade; nível de empregabilidade dos egressos; produção científica docente com discente”, entre outros.

A Representante da Instituição de Educação Superior C também comentou que os instrumentos estão focados em cursos presenciais e que “faltam aos instrumentos uma visão específica e técnica das metodologias e sistemas da educação a distância em todas as dimensões. (REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR C, 2018).

Com relação aos indicadores usados nos instrumentos de avaliação do Inep, questionou-se se estariam calibrados para avaliar os cursos EaD na sua essência, registrando-se discrepâncias nas respostas, como na questão anterior.

Assessora da Associação A acredita que sim, enquanto os demais discordam. A representante da Instituição de Educação Superior C declarou que “a lógica dos instrumentos é direcionada à educação presencial, reforçando sua resposta anterior”. Já o diretor da Associação B acredita que o atual instrumento é o melhor dos últimos dez anos, pois “compara o processo de avaliação em conformidade ao projeto pedagógico e o projeto de desenvolvimento institucional da IES avaliada”. Isso possibilita “que as IES que queiram fazer inovações no seu processo de ensino tenham autonomia para fazê-lo e serem avaliadas pela efetividade ou não dessas avaliações”. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B, 2018).

Ainda, o Diretor da associação B e a representante da Instituição de Educação Superior C relataram gargalos existentes nos instrumentos de avaliação, quais sejam:

Obviamente existem gargalos como por exemplo nos itens de titulação docente que não aponta mais um percentual de mestres e doutores porem na avaliação externa (CPC) existe uma métrica para cada curso. Mas acredito que avançamos muito nesse novo instrumento e ao longo de 2018 quando o formulário for sendo aplicado teremos ajustes naturais a serem feitos, mas a equipe atual do Inep e Seres tem se mostrado muito aberta e rápida para ajustes que se façam necessário. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B).

O principal gargalo pode ser considerado como sendo a avaliação do polo de educação a distância, principalmente no modelo de parcerias. A legislação entende esse espaço como um apoio para atividades

presenciais, porém, o polo não tem o propósito de reproduzir a vida acadêmica tal como nos campi das instituições presenciais. Além disso, não há mais um instrumento para se avaliar o polo, bem como não está claro de que forma isso poderá ser feito a partir da sede em visitas dos atos regulatórios. (REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR C).

Posteriormente, os entrevistados foram perguntados sobre o processo de avaliação institucional, se estaria embasado nos princípios do Sinaes ou ocorreram alterações que promoveram metamorfoses. O diretor da Associação B acredita que esta é uma questão delicada, pois como a avaliação institucional tem que seguir os princípios do Sinaes, “com a mudança no marco regulatório, irão surgir muitas inovações na IES que hoje o Sinaes não contempla. Ou seja, deveremos ter uma revisão dos Sinaes ou teremos um impasse regulatório”.

A representante da Instituição de Educação Superior C negou, afirmando que “não pode ser percebida alteração significativa no processo de autoavaliação institucional. Ainda que uma modalidade diferente necessite ajustes nos instrumentos, os mecanismos e dinâmica continuam os mesmos”.

Para a assessora da Associação A “a implantação e implementação do Sinaes é um processo de construção coletiva, que vai se aperfeiçoando a cada ciclo. O Sinaes é uma política essencial na evolução da qualidade da educação superior”.

Quando questionados sobre a consistência metodológica para avaliar de forma efetiva a qualidade do trabalho realizado pelas IES, por meio dos índices dos cursos (Enade, CPC, IGC), o diretor da Associação B acredita que sim, pois “os critérios são transparentes e muito bem disseminados para todos os envolvidos”. Entretanto, a assessora da Associação A comentou que “somente estes indicadores não”, mas que se “conjugados com o CI, CC e os relatórios das autoavaliações, há consistência”. Complementando, representante da Instituição de Educação Superior C afirmou que “faltam aos índices uma externalização de seus objetivos concretos, não podendo ser o índice um fim em si mesmo”.

Com relação aos índices dos cursos, se apresentam como reforço para a função de regulação e supervisão do Estado, a assessora da Associação A afirmou que “eles são o referencial básico para a regulação e supervisão”, da mesma forma que a representante da Instituição de Educação Superior C, respondeu que “atendem mais aos fins de regulação e supervisão do Estado do que como balizador e fomento à ampliação da qualidade do ensino superior”.

O diretor da Associação B citou que os índices “são um radar para a supervisão e um *benchmarking* para exemplos de excelência”. Ressaltou ainda:

No Brasil, temos um problema na educação básica e no ensino fundamental que não será corrigido pelo ensino superior. Hoje, os alunos de alta renda que estudam em boas escolas da rede privada na educação básica e fundamental conseguem uma vaga nas IES públicas e nas melhores IES privadas, e essas instituições acabam tendo boas avaliações. Porém, quando visitamos *in loco* algumas dessas instituições públicas, verificamos que as condições de ensino e estrutura de laboratórios estão em estado precário para uma boa formação, além do processo quase sistêmico de greves onde, em média, hoje um bom aluno em um IES pública levará, pelo menos, 20% mais de tempo para integralizar seu curso, mesmo nunca tendo repetido uma disciplina por causa das paralizações e greves. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B).

No segundo bloco de perguntas, foi questionado como o entrevistado avaliava o cenário atual da educação superior, em especial da modalidade a distância no Brasil. A assessora da Associação A afirmou que “houve um avanço significativo com o Sinaes e com o novo marco regulatório publicado em 2017”.

Já a representante da Instituição de Educação Superior C complementou a percepção, informando que a educação superior na modalidade à distância “tem se ampliado e há forte expectativa de que um crescimento ainda maior continue a se repetir nos próximos anos, entre outros muitos fatores, pelo baixo percentual de egressos do ensino médio que ingressam no ensino superior”. O diretor da Associação B também corroborou com as demais entrevistadas, ressaltando que:

Estamos vivendo o final do processo de expansão da educação superior Brasileira das classes C e D em função do FIES no período de 2012 a 2016. Nesse mesmo período enquanto o crescimento do ensino superior na modalidade presencial voltou a crescer a taxas de até 6% ao ano, na modalidade à distância embora tenha crescido os índices de crescimento se reduziram em relação aos anos anteriores ao FIES. Agora com a nova regulação da EaD que promovera uma expansão na oferta dos cursos nessa modalidade. E a restrição do financiamento público para cursos presenciais, estaremos entrando numa terceira onda de crescimento da modalidade à distância com mensalidades mais acessíveis a população de baixa renda. Ao mesmo tempo estamos vivendo uma era disruptiva e existe uma tendência muito grande a hibridização da educação e o uso de novas tecnologias como realidade aumentada; *softwares* de inteligência artificial entre outras inovações. Se por um lado essa expansão irá trazer grandes oportunidades de crescimento nessa modalidade, correremos o risco de uma expansão muito rápida e de baixíssima qualidade o que pode baixar a reputação dessa modalidade de ensino. O papel da Seres e do Inep na regulação e monitoramento desses cursos será crucial para proteger os interesses da sociedade e tirar as IES de baixa qualidade

do mercado ao invés de colocar a culpa na modalidade. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B).

Quando perguntados sobre as orientações do recém-lançado Marco Regulatório da EaD, os entrevistados responderam que era necessária a sua criação, trazendo um avanço para a educação superior no Brasil. Entretanto, a representante da Instituição de Educação Superior C identificou alguns problemas com a nova legislação:

O novo Marco Regulatório da EaD foi bastante positivo para os grandes grupos educacionais que possuem recursos técnicos, financeiros e humanos para o investimento em inovações, bem como para se adaptar rapidamente ao ambiente regulatório. Entretanto, pode significar uma barreira para que pequenas instituições arrisquem e invistam em projetos nessa modalidade. (REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR C, 2018).

Posteriormente, os entrevistados foram questionados se existem desafios na educação a distância que devem ser superados no Brasil, os quais não foram abordados com profundidade na nova legislação. A representante da Instituição de Educação Superior C sinalizou que o desafio “está na própria tentativa de se ter uma legislação única que contemple ambas as modalidades, gerando uma expectativa reprodutivista do presencial sobre a EaD”.

O diretor da Associação B se lembrou da demanda de cursos 100% à distância e seus parâmetros de qualidade, reforçando o papel da regulação ou formulação de referenciais de qualidade para cursos híbridos, “principalmente para área da saúde onde atividades de práticas profissionais presenciais supervisionadas são partes fundamentais na formação de enfermeiros, nutricionistas, fisioterapeutas”. A assessora da Associação A não se posicionou, informando que “ainda é prematura esta reflexão porque não houve amadurecimento necessário para tal avaliação”.

Com relação à concorrência entre as instituições de portes diferentes, foi investigado se a nova legislação sobre os cursos à distância permitirá o acesso na oferta de cursos por IES de pequeno e médio porte, ainda que diante do domínio de grandes grupos. A assessora da Associação A respondeu que sim, mas o diretor da Associação B e a representante da Instituição de Educação Superior C discordaram. A representante da Instituição de Educação Superior C declarou que, “dificilmente, as IES de pequeno e médio porte conseguirão competir com os grandes grupos, principalmente, quando há uma ênfase tão grande no desenvolvimento e aplicação de tecnologias e inovações que, normalmente, vão depender de vultosos investimentos”.



Já o diretor da Associação B focou na capacidade de investimento quando afirmou que: “dado que a modalidade à distância demanda investimentos em TCI bem grandes e com a concorrência crescendo de forma exponencial, poderá inviabilizar essa oportunidade para pequenas IES”.

Posteriormente, indagou-se sobre a principal função desempenhada pela EaD na realidade brasileira. A assessora da Associação A afirmou que as principais funções da EaD são o “acesso e inclusão à educação superior”. Já o diretor da Associação B dissertou sobre o acesso à educação para pessoas que não possuem renda suficiente, além da ausência de tempo para frequentar uma IES. No entanto, mencionou sobre a possibilidade de melhorar a formação dos discentes, afirmando que:

Se pensarmos em termos da educação básica, fundamental e média tenho a convicção que será a única solução para melhorarmos a formação de nossos jovens na região norte, centro e nordeste e no interior do sul e sudeste onde não existe professores qualificados para ensino de ciências, matemática, educação física e línguas. Reduzindo a cada ano a capacidade desses jovens de com uma educação de melhor nível pudessem ter maiores oportunidades de cidadania e desenvolvimento regional sustentável. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B, 2018).

A representante da Instituição de Educação Superior C complementou:

Se pensarmos em termos da educação básica, fundamental e média tenho a convicção que será a única solução para melhorarmos a formação de nossos jovens na região norte, centro e nordeste e no interior do sul e sudeste onde não existe professores qualificados para ensino de ciências, matemática, educação física e línguas. Reduzindo a cada ano a capacidade desses jovens de com uma educação de melhor nível pudessem ter maiores oportunidades de cidadania e desenvolvimento regional sustentável. (REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR C, 2018).

Quando questionados se acreditam que os esforços envidados em construir a EaD como modalidade de educação capaz de democratizar o acesso ao ensino superior se dão de forma eficaz e eficiente, o diretor da Associação B e a assessora da Associação A concordaram, enquanto que a representante da Instituição de Educação Superior C concordou em parte, justificando que a modalidade a distância “vem sendo responsável por uma nova dualidade na educação que, até então, não era tão evidente no ensino superior”. E continuando essa visão, foi perguntado se o ensino à distância necessita ser reestruturado pela comunidade acadêmica. Os três entrevistados responderam negativamente. O diretor da

Associação B enfatizou a qualidade quando declarou: “acredito que precisamos estimular mais pesquisas de alto nível para analisar e disseminar boas práticas nessa modalidade. Existem muitas opiniões, mas pouca pesquisa que demonstre evidências de acertos e erros nessa modalidade no Brasil”. A representante da Instituição de Educação Superior C argumentou que:

A comunidade acadêmica não é capaz, por si só, de reestruturar a educação a distância pois ela está inserida e responde a demandas sociais. É possível ver a educação a distância em um processo de desenvolvimento que acompanha o desenvolvimento das novas tecnologias e relações sociais, em uma necessária construção coletiva com diversos agentes públicos e privados. (REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO SUPERIOR C, 2018).

Inquiriu-se sobre quais outros recursos necessários para os cursos à distância, além dos recursos tecnológicos e de inovação. A assessora da Associação A afirmou que ela “devem ser aperfeiçoados, como todos os processos e procedimentos”. Já o diretor da Associação B e a representante da Instituição de Educação Superior C salientaram a importância do corpo docente nessa modalidade:

Educação não pode prescindir de docentes que sejam competentes do ponto de vista acadêmico, além de fluentes na modalidade. O recurso tecnológico é de grande importância no contexto da sociedade atual, entretanto, pode ser considerado insuficiente se não houver recurso humano para operá-lo. (REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR C, 2018).

Precisamos muito desenvolver quadros na área. Docentes precisam se qualificar para o uso de novas tecnologias; reformular as DCN da pedagogia e das licenciaturas, se tornando obrigatório uma carga horária significativa de práticas e metodologias com uso de tecnologia na sala de aula, entre outras. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B, 2018).

Em relação à nova legislação, ao se reduzir a burocracia de regulação pelo Estado, investigou-se se esta sinalizaria uma autoregulação do sistema para o mercado. Os entrevistados responderam que negativamente ao enunciado. A assessora da Associação A afirmou que a regulação é dever do Estado, enquanto que o diretor da Associação B complementou que a redução na burocracia “permite que as IES apresentem soluções diferentes, mas todas essas inovações continuam seguindo parâmetros definidos e devem apresentar consistência em sua aplicação, através dos resultados das avaliações externas e internas como Enade, avaliação *in loco*, etc”. A representante da Instituição de Educação Superior C acrescentou: “não entendo ser possível avaliar ainda se, de fato, a nova legislação trará efetiva redução

na burocracia de regulação. É possível afirmar, contudo, que há na lei dispositivos mais lógicos e aparentemente menos engessados”.

Por fim, foi questionado se os entrevistados acreditam que as IES, os gestores, os profissionais de educação, as práticas pedagógicas, materiais didáticos existentes estão adequados para promover a expansão da EaD e melhorar a qualidade da educação superior. A assessora da Associação A confirmou o enunciado, enquanto a representante da Instituição de Educação Superior C contrapôs, quando afirmou que: “não podemos afirmar que todas essas variáveis são plenamente satisfatórias nem mesmo na modalidade presencial e tradicional, seria surpreendente se o fosse na EaD”. Já o diretor da Associação B declarou que existem estágios diferentes nas IES:

Acho que algumas IES estão em um estágio mais adiantado que outras. Mas no geral a regulação vigente até dezembro de 2017 era totalmente engessada e só admitia um modelo de EaD. Isso acabou promovendo entre outros retrocessos que os gestores de EaD se acomodassem e transferissem para consultores externos suas responsabilidades e temos hoje muitos poucos profissionais com a capacitação e experiência necessária para aplicação de práticas inovadoras e diferenciadas em sala de aula ou em ambientes virtuais de aprendizagem. Outro efeito negativo de uma regulação restritiva. (DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B, 2018).

O novo marco regulatório da educação superior e, em especial da EaD, introduziu uma grande perspectiva de expansão da educação por essa modalidade para atender o país em todas as suas dimensões, embora carregue alguns desafios, que devem ser abordados e corrigidos. O tempo é de mudanças de paradigmas educacionais necessárias para que as instituições se adequem à nova era vivenciada pela humanidade. “De alguma forma, estamos em um ponto de ruptura. É um momento muito especial que certamente deixará marcas”. (ABMES, 2018).

Para Mota, estamos saindo do processo cognitivo analógico e caminhando para o metacognitivo digital. Isso significa não só a transição de um conteúdo disciplinar para o conteúdo inter, multi e transdisciplinar, mas alterações em outros aspectos ainda mais profundos, como o estímulo ao trabalho em equipe, à educação centrada no educando e não no professor, e a substituição do respeito, da tradição e do conceito rígido pela adaptação, tolerância e empatia.

Com todas essas mudanças em curso – ampliação do portfólio de cursos, entrada de novas instituições, maior adesão do público, a EaD deve ser vista como uma oportunidade para crescer e fazer frente à concorrência dos grandes grupos, que,

por meio dos polos, estão chegando a todos os mercados. Segundo Luiz Trivelato, diretor de expansão do Grupo A, em estudo realizado pela consultoria Educa Insights em 2017, e citado por Kuzuyabu (2017), em função de a barreira da entrada hoje ser menor, em decorrência das facilidades impostas pela nova legislação –, os gestores educacionais devem repensar suas estratégias de negócios para disputar alunos e crescer no mercado com qualidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Modalidade de educação nova no Brasil, com pouco mais de 15 anos de mercado, a EaD vem apresentando uma crescente oferta de cursos, bem como o número de matrículas em expansão demonstra o que está exposto nas pesquisas e no Censo da Educação Superior de 2017, evidenciando o crescimento desse mercado, que foi 7,2% em 2017. Para 2018, há um panorama que aponta 600 mil alunos a mais matriculados na EaD.

Ainda que haja tanta expansão, discute-se com redundância a qualidade do ensino a distância, reiterando continuamente que o trinômio reduzido poder aquisitivo dos estudantes, ausência de conceitos satisfatórios dos cursos e mercantilização da educação se sobrepõem aos interesses de um ensino com qualidade, que deveriam proporcionar conhecimento, crescimento pessoal e profissional aos estudantes.

Porém, ainda que, no Brasil, os órgãos responsáveis venham calibrando os instrumentos para auferir os conceitos de qualidade dos cursos superiores, estes ainda carecem de novas atualizações constantemente, de modo a responder à sociedade com a formação dos profissionais que ela merece.

Destaca-se que, apesar do termo qualidade em EaD distinguir diferentes significados, e estar atrelado aos métodos avaliativos vigentes, há muito que ser aprendido e desenvolvido neste âmbito.

Por isso é que esta pesquisa teve como questão-problema a seguinte pergunta: os conceitos do Enade indicariam a melhoria na qualidade dos cursos EaD ofertados nas instituições privadas no Brasil no período de 2007 a 2016?

Tal questionamento se deve a um período que apresentou muitas mudanças nos instrumentos de avaliação da qualidade dos cursos, com um incremento significativo de discentes que optaram pela EaD em detrimento aos cursos presenciais.

E porquê analisar a qualidade da EaD no Brasil?

Autores como Davok (2007), definem a qualidade em educação segundo diversas perspectivas, como o desenvolvimento dos conteúdos, a conquista de cultura, o papel transformador de vidas, capacitando os discentes para o espírito crítico e socialmente responsável. Juliato (2005), por sua vez, traz o conceito de

qualidade atrelado ao termo de excelência, fundamental para a oferta de um curso na educação superior e inerente ao modelo do Enade. Entretanto, as deficiências encontradas na EaD refletem justamente na baixa qualidade observada pelos sistemas de regulação e avaliação, prejudicando a permanência dos discentes, bem como a conclusão dos cursos por estes alunos.

Dessa forma, com as pesquisas bibliográficas preliminares realizadas sobre o tema em estudo, e em consequência da questão problema identificada, formulou-se o objetivo geral, que cuidou em analisar a qualidade da educação oferecida nos cursos EaD, no Brasil, por meio dos dados temporais do Enade, referente ao período de 2007 a 2016.

Destaca-se que o Sinaes determina um conceito de qualidade intrínseco à avaliação, em que se estabelece um processo de recuperação da qualidade, conferindo a maximização da eficiência das IES e dinamizando a conscientização de todos os que participam na modalidade EaD, incluindo seu envolvimento com o ambiente social e com a cultura acadêmica.

Esclarece-se que a qualidade em EaD engloba as tecnologias aplicadas à aprendizagem e disseminação do conhecimento, ou matrizes curriculares e estruturas de curso, abrangendo a preparação do corpo docente para a exposição em massa, a geração de conteúdo, os métodos utilizados na interatividade com os discentes e o sistema de suporte e apoio necessários aos pólos de ensino. Esses são os pontos nos quais a avaliação se detém, valendo-se de instrumentos de aferição da qualidade, especificamente do modelo Sinaes, envolvendo o Enade, a autoavaliação e a avaliação externa que ainda mostram deficiências que se evidenciam na repetição de conceitos baixos em determinadas IES e cursos.

Ainda que tenha passado por mudanças significativas, visando atrair um maior número de estudantes, a nova modalidade de educação, a EaD, traz consigo problemas como a carência dos sistemas de regulação e a avaliação dos cursos, congregando com o conflito das políticas públicas utilizadas para determinar o ingresso, a permanência e a conclusão do curso.

Destaca-se que os indicadores de qualidade utilizados na EaD, presentes nos Decretos nº 9.057/2017 e nº 9.235/2017, ambos da regulação da educação superior, definem as formas de incentivo à expansão da EaD e a autonomia das universidades, dos centros universitários e faculdades. Assim, as IES que promovem a qualidade do ensino e da aprendizagem são as que têm maior incentivo, pois

buscam a mediação dos conteúdos, o relacionamento mais próximo entre docentes, discentes e sociedade como um todo, além de fornecer excelência em infraestrutura, disponibilidade de espaços de apoio às atividades de ensino.

Autores tais como Juliato (2005), Dias Sobrinho (2000, 2003, 2004, 2008, 2010 e 2013), Otto Peters (2001), Belloni (1997, 1999 e 2003), Amorosoni (2001, 2008 e 2009) e Burlamaqui (2008) exploraram o tema educação EaD correlacionando-o à avaliação com a qualidade dos cursos, onde verificou-se que a qualidade destes reside no atendimento das diretrizes curriculares nacionais, mas que esteja voltado às necessidades do mercado e da sociedade. A formação eficaz deve atender ao binômio competências e habilidades, conforme os parâmetros mensurados por meio do Enade.

Tais bibliografias subsidiaram a confecção de roteiros de entrevistas, que consistiram em objeto de análise qualitativa, aplicados a 3 (três) profissionais da área da educação superior, onde questionou-se sobre as leis pertinentes ao tema em estudo. De outra frente, a da análise quantitativa, adotou-se como metodologia a análise de dados disponibilizados pelo Inep e tratados pela Seres, os quais espelhavam as instituições e seus cursos, a organização acadêmica das IES, categoria administrativa, a modalidade do curso, o conceito do Enade e o ano no qual a prova foi aplicada, aferidos por meio da prova do Enade, no período de 2007 a 2016. A análise quantitativa foi feita a partir de dados gerados pelo Inep e compilados por meio do *software* SPSS®, com posterior análise contraposta às teorias esposadas nesta pesquisa.

Com a pesquisa qualitativa, especificamente em relação às respostas dos entrevistados, o que mais impressiona é o consenso entre os colaboradores no que se refere à modalidade EaD ter apresentado expansão gradativa, embora com ressalvas quanto à legislação específica sobre o tema. Verificou-se que eles se posicionaram no sentido de expressarem seu descontentamento parcial com a legislação sobre o tema, pois ainda que esta ajude no desenvolvimento da modalidade, pode comprometer no quesito 'qualidade'. Os entrevistados creem que no cenário atual, onde são necessários vultosos investimentos para implementar um curso de EaD com qualidade e, em decorrência da concorrência exponencial, as grandes instituições podem inviabilizar os projetos das pequenas, diminuindo o acesso na oferta de cursos em instituições de pequeno e médio portes. Dos 3 entrevistados, 2 responderam que as instituições não estão preparadas para

promover a expansão da modalidade EaD visando à qualidade da educação superior, pois as variáveis necessárias tais como gestão, práticas, materiais didáticos, dentre outros, não atendem plenamente, havendo a necessidade de melhorias, capacitação dos envolvidos e promoção de mudanças nas variáveis envolvidas.

A partir da análise quantitativa dos dados, verificou-se que, no que tange à mensuração da excelência dos cursos, 82,5% obtiveram conceitos 1, 2 e 3 na prova do Enade, enquanto que apenas 17,6% dos cursos avaliados possuem os conceitos 4 e 5. Outro fator identificado se refere que: dentre os 82,5% que obtiveram os menores conceitos, 44,9% não alcançaram os conceitos satisfatórios necessários para a habilitação do MEC, aferindo os conceitos 1 e 2 na prova do Enade.

Outro ponto de destaque se refere à maioria dos cursos EaD conferirem o grau acadêmico tecnológico, enquanto nos cursos presenciais conferem o grau acadêmico de bacharelado. Isso se deve em razão do perfil do discente, no cenário atual, que busca a educação a distância pelas oportunidades do mercado de trabalho, pois há efetiva preocupação em se profissionalizar em um curto prazo e a consequente inserção no mercado.

Ao se observar o tipo de modalidade e os conceitos do Enade obtidos pelos cursos, constatou-se que 80,6% dos cursos EaD obteve os conceitos 2 e 3, enquanto os presenciais apresentaram o percentual de 75,9% desses mesmos valores conceituais. De outra sorte, na modalidade presencial, iguais percentuais foram registrados, na mesma variação, restando a modalidade presencial com 19,1% dos conceitos 4 e 5, enquanto que a EaD aferiu 17,10% dos mesmos conceitos, evidenciando que não há disparidade que corrobore com o preconceito aos cursos não presenciais, pois eles têm apresentado o mesmo desempenho. Dessa forma, o comportamento dos dados apresentados confirma a hipótese formulada, pois embora a EaD seja vista como educação de categoria inferior, a variação entre as avaliações envolvendo as diferentes modalidades registra diferença insignificante nos conceitos.

Destaca-se não ser simples comparar as duas modalidades existentes, a presencial e a EaD, pois ainda que os conteúdos sejam símiles, comparou-se neste estudo apenas os conceitos em si, não se considerando outras variáveis envolvidas nas modalidades.

Dados da PNAD referentes a 2001 e 2018, conforme descrito na introdução desta pesquisa, evidenciam que a tecnologia chegou aos lares, consistindo um meio que está em expansão devido à inserção dos aparelhos celulares dotados de acesso



à internet, porém não se deve desconsiderar que apenas  $\frac{1}{4}$  de toda a população brasileira tem acesso à essa plataforma – alguns Estados brasileiros ainda se valem da internet discada que é extremamente vagarosa na transmissão dos dados – nem tampouco renda pra arcar com os custos da EaD. Portanto, há de se considerar a necessidade de convergência de forças da tecnologia da comunicação com a educação para que se alcance os objetivos e se promova a inclusão à educação superior, atendendo ao Plano Nacional da Educação (PNE).

Quanto aos cenários futuros da modalidade EaD, vislumbrou-se que as IES acompanham as tecnologias e seus usos, de forma inovadora, com perspectivas de que as aplicações ultrapassem as salas de aula e os telões de projeção. Porém, a expansão dos cursos EaD deve conter parâmetros para que não se diminua a sua qualidade, sendo importante o papel de fiscalização dos órgãos competentes, que poderão regular e monitorar a qualidade dos cursos e das instituições.

Em suma, é fato que a EaD pode se expandir mais, pois se trata de um modelo de educação que dialoga de forma eficiente com os estudantes e o desafio para melhorar a qualidade da EaD reside na perspectiva de criação de uma legislação única, a qual regre as modalidades de ensino, a partir de uma reprodução que espelhe o sistema presencial sobre a EaD.

Como propostas de pesquisas futuras, acredita-se ser interessante investigar as IES brasileiras que participaram de todos os Enades - foram 14 edições até 2018 -, e a evolução dos conceitos de EaD nestas avaliações, para mostrar como se comportaram em relação a melhoria ou não da qualidade de ensino.

Outra sugestão seria mapear os alunos, para verificar se a origem da educação (antes de chegar no ensino superior) interfere na sua nota, bem como a idade.

Constata-se como oportunidade de pesquisa futura e, ainda, uma limitação da pesquisa, o estudo das IES que entregam cursos semipresenciais ou 100% on-line, o que representa uma interpretação diferenciada de perfis de aluno, notas e aprendizado. O aluno que estuda no sistema semipresencial pode ter índices diferentes quanto à conclusão do curso, notas de desempenho e empregabilidade, daqueles que cursam o estudo no sistema 100% on-line.

De outra forma, propõe-se o estudo de *benchmarking* de modo entender a qualidade da educação e as melhores práticas utilizadas na avaliação, a partir de exemplos de outros países.

Por último, expõe-se o desejo da pesquisadora em continuar este estudo, aproveitando os diversos dados coletados e diversificando a pesquisa em novos caminhos e olhares que aprofundem o estudo das IES para identificar as eficiências e deficiências por curso, por região, por tamanho de IES e por comparativo ao presencial.

## REFERÊNCIAS

ALLARD, Raúl N. Gestión educativa para la calidad de la educación: desafíos, problemas y áreas de acción. **Revista de Tecnología Educativa**, v. 10, n. 2 y 3, 1987.

ALONSO, K.M. Educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: Inícios e indícios de um percurso**. Nead/IE-UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996, p. 57-74.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta**. v. 10. p. 83-92, 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2018.

AMORIM, Antônio; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Avaliação Institucional da Universidade Brasileira: questões polarizadoras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 10, 1994.

ARRÍEN, J. **Calidad y acreditación: exigencias a la universidad**. Managua: CREALCI, UNESCO. 1996.

ARRIEN, Juan Bautista et al. **Calidad de la educación en el Istmo Centroamericano**. Oficina de la UNESCO para Centroamerica y Panamá: San José da Costa Rica, 1996.

ASSESSORA DA ASSOCIAÇÃO A. **Entrevista: instrumentos e indicadores de avaliação e questões sobre modalidade EaD e cenário atual**. Concedida em 15 abril 2018. Entrevistadora: Lena Cavalcante Falcão. Brasília, 2018. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice 3 desta dissertação.

ASSIS, A. E.; CASTANHO, M. E. Educação, Inovação e o Professor Universitário. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3157/2088>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio on line**, 2018. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE)**, v. 27, n. 3, p. 409-432, set-dez 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/26412/15404>>. Acesso em 10 ago. 2018.

BARONE, Paulo. **A educação a distância é inevitável**. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/09/a-educacao-a-distancia-e-inevitavel/>>. Acesso em: 27 set. 2018.

BARRETO, Lina Sandra. **Educação a distância: perspectiva histórica**. 2006. Disponível em: <[www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/lina.htm](http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/26/lina.htm)>. Acesso em: 1 out. 2017.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **De exames, rankings e média**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/17.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

\_\_\_\_\_; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/05.pdf>. Acesso em: 4 abril 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, out. 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, 2008.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BASTOS, Manoel de Jesus. A Importância da EaD na Formação do Sujeito. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 2, p. 71-81, jan. 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação, ensino ou aprendizagem a distância? *In*: **Educação a distância**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BERTOLIN, Júlio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba/SP, v. 14, n. 1, mar. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a07v14n1.pdf> Acesso em agosto de 2018

\_\_\_\_\_. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a02.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. **Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?** 2018. Disponível em: <[http://abed.org.br/arquivos/qualidade\\_educacao\\_superior\\_distancia\\_carlos\\_biel\\_abr\\_2018.pdf](http://abed.org.br/arquivos/qualidade_educacao_superior_distancia_carlos_biel_abr_2018.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BOCLIN, Roberto. Avaliação institucional. **Quem acredita?** Rio de Janeiro: Espaço do Saber, 2005.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S. A. Aprendizagem docente Educação Superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, set./dez. 2008.

BONETT, Douglas G.; WRIGHT, Thomas A. Sample size requirements for estimating Pearson, Kendall and Spearman correlations. **Psychometrika**, v. 65, n. 1, p. 23-28, 2000.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 4, 3/5, 25 de julho, 2007. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/1645.htm>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

BRANDENBURG, U.; WIT, H. The End of Internationalization. *In: INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION*. Boston: The Boston College Center for International Higher Education, v. 62, p. 15-16, winter 2011. Disponível em: < <https://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2011.html>>. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998: regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 10 abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.561**, de 27 de abril de 1998: altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto no. 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no Art. 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Arquivos, Brasília, DF, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005: regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://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: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto Ponte nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Disponível em: < <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800** de 8 de junho de 2006: dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível: < [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: 5 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.320/07.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm). Acesso em: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007: altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-publicacaooriginal-89961-pe.html>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta a o art. 80 da LDB 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968: Lei da Reforma Universitária. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 4 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, 11 de agosto de 1971: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l5692.htm)>. Acesso em: 4 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995: altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9131-24-novembro-1995-372496-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> . Acesso em 1 abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001: aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 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: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004: institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 1 abril 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/59161->

presidente-sanciona-lei-que-cria-dia-nacional-do-ensino-a-distancia>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Regulamentação da EaD no Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf>>. 1998. Acesso em: 15 abril 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Educação, ensino ou aprendizagem a distância? *In: Educação a distância*. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Para uma história da educação superior brasileira**. Análise dos documentos PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, mar. 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Os quase-mercados na educação superior**: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.2, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a02.pdf>. Acesso em agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Enade**: apresentação. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 23 out. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 100**, de 6 de fevereiro de 1986. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior Brasileira – GERES. Disponível em: <<http://prolei.inep.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria nº 170**, 3 de março de 1986. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114814/2013183%20-%20A%20qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20no%20Brasil.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 2.051**, de 9 de julho de 2004: regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA\\_2051.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf). Acesso em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria ministerial nº 301**, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>. Acesso em: 10 abril 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria ministerial n.º 302**, de 7 de abril de 1998 - Normatiza os procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p0302.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria n.º 40**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192). Acesso em: 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria normativa n.º 4**, de 5 de agosto de 2008: Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa n.º 1, de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 abril 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria normativa n.º 11**, de 20 de junho de 2017: estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n.º. 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11>. Acesso em 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria normativa n.º 12**, de 6 de julho de 2017. Disponível em: [http://www.unama.br/sites/unama.br/files/documentos/2017/07/portaria\\_normativa\\_no\\_12\\_de\\_06\\_de\\_julho\\_de\\_2017\\_-\\_adesao\\_fies\\_2017.2\\_5.pdf](http://www.unama.br/sites/unama.br/files/documentos/2017/07/portaria_normativa_no_12_de_06_de_julho_de_2017_-_adesao_fies_2017.2_5.pdf). Acesso em: 10 abril 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria normativa n.º 17**, de 10 de outubro de 2014. Disponível em: [http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria\\_17\\_10102014.pdf](http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_17_10102014.pdf). Acesso em: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Portaria normativa n.º 23**, de 21 de dezembro de 2017: dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. Disponível em: <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2299/portaria-normativa-n-23>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Censo do Ensino Superior 2015**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Qualidade na educação superior: conceitos e visões. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 2, n.1, p. 91-103, dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18355/10808>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Salto para o futuro**. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13258:salt-opara-o-futuro&catid=111:tv-escola](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13258:salt-opara-o-futuro&catid=111:tv-escola). Acesso em: 3 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior. **Portaria n.º 130 da Secretaria de Educação Superior (SESu)**. 2017. Disponível em: [http://www.impresanacional.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20468554/do1-2017-02-22-portaria-n-130-de-21-de-fevereiro-de-2017-20468449](http://www.impresanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20468554/do1-2017-02-22-portaria-n-130-de-21-de-fevereiro-de-2017-20468449). Acesso em: 1 mar. 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**: bases para uma nova proposta da educação superior, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+%28Sinaes%29+bases+para+uma+nova+proposta+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior/04b7d252-20dc-44b3-a20c-d79b44ef54c7?version=1.0>. Acesso em: 1 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior (CenSup)**. 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 10 abril 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O que é o Sinaes?** 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BURLAMAQUI, M. G. B. Avaliação e qualidade na educação superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-5.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

CAETANOL, Camilla Barreto Rodrigues et al. **Políticas públicas na educação e educação a distância**: estratégia para a democratização do acesso ao ensino superior. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128043.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

CALDERON, A. I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R. M. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000500005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000500005&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 9 set. 2018.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges, revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de (orgs.) **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

COÊLHO, I. M. **Educação superior: por uma outra avaliação.** In: DOURADO, L. F.; **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

CONEAU. **Lineamientos para la evaluación institucional.** Buenos Aires, 1997. Disponível em: <[www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf](http://www.coneau.edu.ar/archivos/482.pdf)>. acesso em: 10 out. 2018.

COSTA, Fernanda da. **Em 10 anos, procura por cursos tecnológicos cresce oito vezes.** 2014. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2014/09/Em-10-anos-procura-por-cursos-tecnologicos-cresce-oito-vezes-4594436.html>. Acesso em: 6 jun. 2018.

COSTA, S. M. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CRESWELL, J.W.; CLARK, V. L. Plano. **Designing and conducting mixed methods research.** Thousand Oaks (Califórnia): Sage publications, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e crise: perspectivas para o Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010.

DALVOK, Delsi. Qualidade em Educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3>>. Acesso em agosto de 2018.

DANTAS, Lys Vinhaes; VERHINE, Robert. **Educação superior com fins lucrativos e responsabilidade social.** 2017. Disponível em: <https://responsabilidadesocial.abmes.org.br/index.php/noticias/artigos/254-educacao-superior-com-fins-lucrativos-e-responsabilidade-social>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Ciências sociais e qualidade.** São Paulo: Artmed, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação** (Campinas) [online]. v. 1, n. 1, p. 15-24. 1996. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=40771996000100003&script=sci\\_pdf&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=40771996000100003&script=sci_pdf&tlng=pt)>acesso em agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Educação Superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 113-124, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/dai/textos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

DIRETOR DA ASSOCIAÇÃO B. **Entrevista:** instrumentos e indicadores de avaliação e questões sobre modalidade EaD e cenário atual. Concedida em 16 abril 2018. Entrevistadora: Lena Cavalcante Falcão. Brasília, 2018. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice 3 desta dissertação.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

ENQUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In:* GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In:* GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

FELDMANN, Taise; SOUZA, Osmar de. A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade Taise Feldmann e Osmar de Souza. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 1017-1032, nov. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n3/1982-5765-aval-21-03-01017.pdf>>. Acesso em: 16 abril 2018.

FORMIGA, Marcos. Proposições para uma agenda afirmativa de um possível projeto de nação. **Revista Nordeste**, p. 81-84, dez. 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/62721769-Muitos-erros-e-poucos-acertos-da-educacao-nacional.html>>. Acesso em: 17 abril 2018.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRAUCHES, C. C. **A avaliação do ensino superior:** obstáculos, desafios e oportunidades na gestão. *In:* COLOMBO, S. S.; CARDIM, P. A. G. (Orgs.). Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 133-146.

FRAUCHES, Celso da Costa. **Educação superior:** cobras e lagartos. Brasília: ILAPE, 2010.

FREIRE, F. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREITAS, M. G. Los adolescentes como agentes de cambio social: algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitários. **Psyke**, v. 13, n. 2, p. 131-142, 2008.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Quantidade-qualidade**: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argós, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação Institucional e Acompanhamento de Instituições de Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 21, p. 93-108, 2000.

GIL, A. Diretor da ABED. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINKEL, Hans J. A. Van; DÍAS, Marco Antonio Rodrigues. Retos Institucionales y Políticos de La Acreditación en El Âmbito Internacional. *In*: **La Educación Superior en el Mundo 2007**: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego? Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. Anais GUNI – 2006.

GOHN, D. M. **Auto-aprendizagem musical**: alternativas tecnológicas. São Paulo, Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes, 2002.

GOODE, Willian Josial, HATT, Paul K. **Método de pesquisa social**. Tradução de Carolina Martusceli Bori. 6. ed. São Paulo. Nacional, 1996. p. 172-180.

GOUVEIA, Andrea Barboza. Trajetória da avaliação da educação superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). **Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1224/1224.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GOUVEIA, V. V. et al. **Escala de atitudes frente ao uso de maconha**: comprovação de sua validade de construto. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 2005.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, set./dez. 2012.

HAIR JR., J.F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARVEY, L; GREEN, D. Definig quality. **Assessment and evaluation in higher education**. Londres, v. 18, n. 1, 1993.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2001**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?edicao=10540&t=sobre>>. Acesso em: 30 out. 2018.

IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares (2002-2003)**. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2002/default\\_.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/pof/2002/default_.shtm)>. Acesso em: 30 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004**. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/coeficiente\\_brasil.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/coeficiente_brasil.shtm)>. Acesso em: 30 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=149](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149)>. Acesso em: 30 out. 2018.

INSTITUTO Anísio Teixeira (INEP). **Sinaes**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade)**: resumo técnico. 2005. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo\\_Tecnico\\_Cadastro\\_Docentes2005\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_Tecnico_Cadastro_Docentes2005_1.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Sinaes**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

\_\_\_\_\_. **Anais dos Seminários Regionais sobre Autoavaliação Institucional e Comissões Próprias de Avaliação (CPA)**. 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Anais+dos+Semin%C3%A1rios+Regionais+sobre+Autoavalia%C3%A7%C3%A3o+Institucional+e+Comiss%C3%B5es+Pr%C3%B3prias+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+%28CPA%29+2013/51b20a4e-27f2-471b-9b5d-7721b11e5876?version=1.2>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Enade 2016**: resultados e indicadores. 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/documentos/2017/apresentacao\\_resultados\\_enade2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/documentos/2017/apresentacao_resultados_enade2016.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Baixa ocupação de vagas remanescentes inspira nova política do MEC para as federais**. 20 set. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/69021-baixa-ocupacao-de-vagas-remanescentes-inspira-nova-politica-do-mec-para-as-federais>. Acesso em: 19 out. 2018.

ISAÍÁ, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 510-525.

JACOB, R. C. G. **Avaliação institucional e indicadores de qualidade nos cursos superiores**. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cad. Pesquisa, Mar 2003, no. 118, ISSN 0100-1574.

JOAQUIM, Nelson. **Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A Universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação**. 2. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005.

JURAN, Joseph; DeFeo, Joseph. **Fundamentos da qualidade para líderes**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

KANWAR, Asha; KOUL, Badri N. La Garantia de La Calidad y La Acreditación de La Educación Superior a Distancia en La Commonwealth. *In: La Educación Superior en el Mundo 2007: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego?* Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006. Anais GUNI-2006.

KENSKI, V. M. **Um novo tempo para a educação**. Disponível em: <<http://www.ead.sp.senac.br/newsletter/janeiro06/variedades/variedades.htm>>. Acesso em: 10.set.2018.

\_\_\_\_\_. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. 8. ED. Campinas: Papirus, 2011.

KUZUYABU, Marina. Educação a distância vive bom momento com a expansão do número de matriculados. **Ensino Superior**, 8 maio 2017. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/educacao-distancia-vive-bom-momento-com-expansao-do-numero-de-matriculados/>. Acesso em 6 nov. 2018.

LEMAITRE, M. J. **La Calidad Colonizada: universidad y globalizacion. Conferencia dictada en el Seminario**. The End of Quality, organizado por la Universidad de Central England, Birmingham, U.K. en mayo de 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Educação a distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas**. Disponível em: [http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/RegulamentacaodaEducacaoaDistancia\\_lobo.htm](http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/RegulamentacaodaEducacaoaDistancia_lobo.htm) Acesso em: agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos**. *In: Silva, Marco (Org.). Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LOBOS, Júlio. **Qualidade através das pessoas**. São Paulo, J.Lobos, 1991.

LUSTOSA, Rejânia Rebêlo. **História e Memória do Projeto Minerva em Teresina: a educação nas ondas do rádio (1971-1982)**. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/HIST%C3%93RIA%20E%20ME>> Acesso em: 4 ago. 2018.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Bookman, 2012.

MALTEZ, M. Educação a distância: retrospectiva histórica. **Revista Nexos, Estudos em comunicação e educação**, São Paulo, ano 4, n. 7, jul./dez. 2000.

MALTEZ, T. S. **O Processo pedagógico profissional nos meios de hospedagem**. Em: Turismo Tendências e Debates. Salvador: Faculdade de Turismo da Bahia, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2011.

VERHINE, Robert E.; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2010. Disponível em: <[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07\\_outubro2012/ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf)>. Acesso em: 24 abril 2018.

MARTINS LIMA, M. A. M. L et al. História da avaliação institucional do ensino superior brasileiro: um recorte entre os anos 1970 a 2010. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 63, n. 1, p. 1-14, 15 set. 2013.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, R. C. R. **Novos encontros, novas sínteses**. In: XIMENES, Daniel de Aquino (org.) Avaliação e regulação da educação superior: experiências e desafios. Brasília: Funadesp, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. Avaliação institucional: definições e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 1990.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE (MEB). **Fundamentação do programa para 1965 – 1.ª parte**: Estudos Sociais. Rio de Janeiro: Cultura, 1965.

MOLCK, Adauto Marin. **Exame nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional**: um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010). Dissertação (156 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC).

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

MOORE, David S.; CRAIG, Bruce A.; MCCABE, George P. **Introduction to the practice of statistics**. WH Freeman: New York, 2012.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAN, José. **A integração das tecnologias na educação: do livro à educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2013, p. 89-90

MORAN, José Manuel. Aperfeiçoando os modelos de EaD existentes na formação de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, set./dez. 2009.

MOROSINI, Marília Costa. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: entre rankings e avaliação institucional**. Trabalho apresentado na Sessão Especial do GT5, na Reunião Anual da ANPED, 2009.

\_\_\_\_\_. **Qualidade** da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação superior: tendências do século XXI. Porto Alegre, 2003. *In*: \_\_\_\_\_ BONIN, Iara (org) et al. **Trajetórias, processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Disponível em:< <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/a5e22e2df0e7551719e275112ed2a0e1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Qualidade universitária: isomorfismo, diversidade e equidade**. Interface: comunicação, saúde e educação, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

\_\_\_\_\_; FELICETTI, Vera Lucia. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 23-44, 2010. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Qualidade da educação superior: Dimensões e indicadores. Marília Costa Morosini. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

NETTO, C.; GIRAFÁ, L. **Acreditação da Educação Superior Presencial e a Distância nos Estados Unidos: Experiências E Potenciais Contribuições Para Discussão No Contexto Brasileiro**. Cva.Ricesu-Comunidade Virtual de Aprendizagem. Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior. Disponível em: <[www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/download/190/140](http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/download/190/140)>. Acesso em: 6 ago. 2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Avaliação da Qualidade dos Cursos de Graduação a Distância: o processo de acreditação como garantia de qualidade CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação. **CINTED-UFRGS - Novas Tecnologias na Educação**, v. 8, n. 2, dez 2010. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/16981/10004](http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/16981/10004). Acesso em: 18 ago. 2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. FÁRIA, Elaine. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/graduacoes.pdf>>. Acesso em: 29 abril 2018.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1999.



NOBRE, C. V.; MELO, K. S. Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EaD. ESUD 2011. *Anais... VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Ouro Preto/MG, 3-5 de outubro de 2011.

NOVAES, A. Ensino a distância: contornos e perspectivas. *Revista Gestão & Produção*, v.1, n. 3, 1994.

OLIVEIRA, Teresinha Rodrigues de. **Diferenças e convergências dos processos de avaliação da educação superior na Argentina, Brasil e Uruguai**: uma perspectiva comparada. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35848/Diferen%C3%A7as%20e%20converg%C3%A7%C3%A3o%20dos%20processos%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior%20na%20argentina%20Brasil%20e%20.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, M.M; SANTOS JÚNIOR, C.L. **A pedagogia histórico-crítica e o trato com o conhecimento esporte na escola: primeiras aproximações**. Anais do seminário Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica, 2017.

PALADINI, E. P. **Avaliação estratégica da qualidade**. São Paulo: Atlas, 2002.

PALHARINI, F. A. Tormento e Paixão pelos Caminhos do PAIUB. *In: Avaliação: Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior*. Ano 6, n. 1, Campinas: Unicamp, mar./2001.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. *In: SOUZA, Amaralina Miranda de Souza et al orgs. Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

PETERS, O. **A estrutura didática da educação a distância**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

PETERS, Otto. **A EaD em Transição**. (2007). Disponível em: <<http://joaomattar.com/blog/2007/04/02/a-ead-em-transicao-otto-peters/>>. Acesso em: 5 set. 2018.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIMENTEL, C.E. Gestão ambiental para o turismo. *In: QUEIROZ, O.T.M.M. (org). Turismo e ambiente: temas emergentes*. Campinas: Alínea, 2006.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006. Disponível em: <[http://www.faad.icsa.ufpa.br/admead/documentos/submetidos/conteudo\\_ead.pdf.pdf](http://www.faad.icsa.ufpa.br/admead/documentos/submetidos/conteudo_ead.pdf.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Avaliação do ensino superior**: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. 2000. 547 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2000.

PIMENTEL, Nara Maria. **Construindo políticas educativas com o suporte da avaliação da educação superior**. Trabalho apresentado no VIII Congresso Latino Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. A Questão Social do Novo Milênio, Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004.

\_\_\_\_\_; BARREYRO, A. Sinaes: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

POLTRONIERI; Heloisa. **Avaliação da aprendizagem: estudo sobre a produção científica divulgada no periódico Estudos em Avaliação Educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012a.

\_\_\_\_\_; CALDERÓN, Adolfo. **Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, 2012b.

PRETI, Orestes. **Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões**. 2000. Disponível em: [www.nead.ufmt.br/documentos/autonomia](http://www.nead.ufmt.br/documentos/autonomia). Acesso em: 3 de outubro 2017.

RANGEL, M. L. N. **O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REIS, Fábio; FAVARON, Renata. Como a Austrália desenvolveu um dos melhores sistemas de ensino do mundo. **Revista Ensino Superior**, v. 20, n. 230, p. 21, 2018.

REIS, A. L. ; BANDOS, M. F. C. A responsabilidade social de instituições de ensino superior: uma reflexão sistêmica tendo em vista o desenvolvimento. **Revista Gestão & Conhecimento**, edição especial, nov. 2012. Disponível em: [https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/esp1\\_8cbs/25.pdf](https://www.pucpcaldas.br/graduacao/administracao/revista/artigos/esp1_8cbs/25.pdf). Acesso em: 31 ago. 2018.

REPRESENTANTE DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR C. **Entrevista: instrumentos e indicadores de avaliação e questões sobre modalidade EaD e cenário atual**. Concedida em 16 abril 2018. Entrevistadora: Lena Cavalcante Falcão. Brasília, 2018. O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice 3 desta dissertação.

REVISTA USP, São Paulo, n. 56, p. 10-15, dez./fev. 2002-2003. Disponível em:<<http://www.usp.br/revistaups/56/02-veraregina.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2018.

RICHARDSON, M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANI, Luciana Alvim Santos; ROCHA, Heloísa Vieira da. **A complexa tarefa de educar a distância: uma reflexão sobre o processo educacional baseado na web**. 2001.

ROMISZOWSKI, Alex. **História da evolução da educação a distância**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. v. 2, n. 4, 28 mar. 2005. Disponível em: < <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=11&texto=612>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. Roquette-Pinto e o rádio e o cinema. **Revista USP**, n. 56, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33800>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

ROTHEN, J. C. O vestibular do Provão. *In*: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003.

\_\_\_\_; BARREYRO, G. B. A “RAIES” e a revista Avaliação: a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 2, 2011.

SÁNCHEZ C.; MOUSINHO P.; ALMEIDA J.R. **Análise das Práticas de Educação Ambiental do Estado do Rio de Janeiro**. VII Jornada de Iniciação Científica – IV Jornada de Iniciação Artística e Cultural de 5 a 9 de novembro de 1995 - UFRJ.

SANCHEZ, M.; IÑEZ, Nieves. **A avaliação da qualidade do ensino superior**: elementos a ter em consideração neste processo. 2012. Disponível em [www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Sánchez-Mário-et-I\\_nez-Angola.pdf](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Sánchez-Mário-et-I_nez-Angola.pdf) Acesso em: 3 ago. 2018.

\_\_\_\_. A avaliação da qualidade do ensino superior: elementos a ter em consideração neste processo. *In*: **II Conferência do Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, II Conferência FORGES, Macau, 2012. p. 1-10.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

SANTOS-JÚNIOR, Jair dos. **[Minuta do Decreto Presidencial que representará o novo marco regulatório para a educação à distância no Brasil]**. 2017. Disponível em: <https://www.santosjunior.com.br/santos-jr-informa-edicao-196-especial-novo-marco-ead/>. Acesso em: 15 abril 2018.

SANYAL, Bikas C; MARTIN, Michaela. Garantía de La Calidad y el Papel de la Acreditación: una visión global. *In*: **La Educación Superior em el Mundo 2007: Acreditación para la Garantía de la Calidad: ¿Qué está en Juego?**. Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa, 2006.

SASHKIN, M.; KISER, K.J. **Gestão da qualidade total na prática**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, set./dez. 2007.

SCHINDLER, Pamela S.; COOPER, Donald R. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre, 2003.

SCHWARTZMAN, J. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. **Documento de trabalho**, 5/94; São Paulo: Nupes/USP, 1994.

SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MONTOAN, M. T. E. (Org.), **A integração de Pessoas com Deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

\_\_\_\_\_; SCHWARTZMAN, S. O ensino superior privado como setor econômico. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, p. 411- 440, out./dez. 2002.

SCREMIM, Greice; AIMI, Daniela. Indicadores de Qualidade da Educação Superior e as funções docentes nas universidades privadas brasileiras. **Anais do XV Endipe – encontro nacional de didática e prática de ensino Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010 Disponível em <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/529b805fd5c827b77994027622b2b356.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Qualidade na educação superior: conceitos e visões. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 91-103, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18355/10808>>. Acesso em: 1 ago. 2018.

SILVA, J. C. **O exame nacional de cursos: a utilização de resultados por instituições do Distrito Federal**. Brasília, 2001. Dissertação (mestr.) Universidade de Brasília.

SILVA, Anielson Barbosa da; GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. **Pesquisa qualidade em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio-ago, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Rosângela Aparecida da. **Os indicadores de qualidade do MEC como fator competitivo na educação superior**. Disponível em: <<https://unijpa.edu.br/wp-content/uploads/Revista%20Saberes/ed1/10.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

SIMÃO, Jussara Aparecida et al. **Enade: e eu com isso? Estudo de caso no curso de administração da Faculdade Casa do Estudante**. Disponível em: <<http://facefaculdade.com.br/antigo/arquivos/revistas/Enade.pdf>>. Acesso em : 20 abril 2018.

SLACK, Niegel et al. **Administração da produção: edição compacta**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003.

SOUZA, Carla Simone B. N. de; GIRAFFA, Lucia M. M. **Graduações virtuais e o desafio da qualidade: uma proposta de indicadores para aferir qualidade nos cursos de licenciatura a distância**. 2010. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15677409->

Graduacoes-virtuais-e-o-desafio-da-qualidade-uma-proposta-de-indicadores-para-aferir-qualidade-nos-cursos-de-licenciatura-a-distancia.html>. Acesso em: 1 jun. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, E. M. C. **Clotildes e Marias**: mulheres de Curitiba na primeira República. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VALENTE, Bruna Lopes. **A história da legislação da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/academico/a-historia-da-legislacao-da-educacao-a-distancia-no-brasil/106611/>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

WEBER, S. Avaliação da educação superior: convergências e divergências. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 9, n. 1, 11.

ZAINKO, M. A. S. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1. EVOLUÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE A EaD

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trata da criação e desenvolvimento do ensino não presencial, por meio do art. 80, estabelece que: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996).
Decreto nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998.	Determinava que os cursos a distância - que conferem certificado e diploma para ensino fundamental, ensino médio e graduação, sejam de instituição pública ou privada -, deveriam ser especificamente credenciados para esse fim.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.	Regulamentava o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece em seu art. 4º que “a avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais.”  <i>Obs.: Revogado pelo Decreto nº 9.057/2017.</i>
Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.	Dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições e cursos superiores; bem como a conveniência de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos relacionados, utilizando ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação.  <i>Obs.: Revogado pelo Decreto nº 9.235/2017</i>
Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.	Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006.  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.  <i>Obs.: Revogado pelo decreto 9.057/17.</i>
Referenciais de Qualidade, de agosto de 2007.	Consiste em um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público (sem força de lei) no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade EaD. Apresenta os tópicos que devem estar expressos nos Projetos de Curso (concepção, sistema de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira) e, sobre o processo de gestão e organização próprio da EaD.
Decreto nº 6.320 de 20 de dezembro de 2007.	Aborda o gerenciamento do sistema de informações e acompanhamento de processos relacionados à avaliação e à

	supervisão do ensino superior e à DIPES é a responsável pelo monitoramento e avaliação do ProUni.
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, considerando educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).
Decreto nº 7480, de 16 de maio 2011.	Dispõe da Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.  <i>Obs.: Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.</i>
Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.	Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, 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.
Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017.	Define as normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017

Fonte: Dados da pesquisa (2018).



## APÊNDICE 2. PRINCIPAIS ASPECTOS DOS PARU/GERES/PAIUB

Documento/ Tópico	PARU 1983	GERES 1986	PAIUB 1993
Autores	Grupo gestor (especialistas em análise de projetos, sendo alguns técnicos do MEC)	Grupo interno do MEC	Comissão Nacional de Avaliação (Representativa de entidades)
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Propor nova lei de educação superior	Propor uma sistemática de avaliação institucional
Função/ Concepção de avaliação	Formativa	Regulação	Formativa
Justificativa	Investigação sistemática da realidade	Contraponto da autonomia Vincula Financiamento	Prestação de contas por ser um bem público que atinge a sociedade
Tipo de avaliação	Interno	Externo	Auto avaliação e Av. externo
Agentes da avaliação	Comunidade acadêmica	Secretaria de Educação Superior para a Educação pública Mercado (para a educação privada)	Endógena e Voluntária.
Unidade de análise	Instituição	Instituição	Instituição, iniciando pelo ensino de graduação.
Instrumentos	Indicadores e Estudo de casos	Indicadores de desempenho	Indicadores de Desempenho.

### APÊNDICE 3. SÍNTESE DA CONCEITUAÇÃO DOS INDICADORES DE QUALIDADE

<b>Conceito Enade</b>	O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos na aplicação do exame.
<b>IGC = Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição</b>	O IGC é um indicador que avalia a qualidade das instituições de educação superior.
<b>CPC = Conceito Preliminar de Curso CPC</b>	O CPC é um indicador que avalia a qualidade dos cursos superiores.
<b>IDD = Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado</b>	O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem, como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado.

## APÊNDICE 4. ROTEIROS DE PERGUNTAS

### 4.a. INSTRUMENTOS E INDICADORES DE AVALIAÇÃO

- 1) Qual a ideia central que determinou a construção e o formato dos indicadores dos instrumentos de avaliação no início da implantação do Sinaes?
- 2) Na sua opinião, quais os avanços realizados no processo de elaboração dos critérios e indicadores de avaliação, na década de 2006 a 2015, durante os 3 ciclos de governo?
- 3) Com a introdução do Decreto nº 9235, de 2017, qual a principal alteração a ser realizada nos indicadores dos instrumentos de avaliação?
- 4) Os instrumentos de avaliação têm sido capazes de mensurar as especificidades dos cursos, principalmente em EaD, levando em conta o cenário socioeconômico que estão inseridos e o papel social da IES?
- 5) Os indicadores usados nos instrumentos de avaliação do INEP estão calibrados para avaliar os cursos EaD na sua essência? Se não estão, quais os principais gargalos?
- 6) O processo de avaliação institucional está embasado nos princípios do Sinaes ou ocorreram alterações que promoveram metamorfoses? Como você avalia tal sistema?
- 7) O índice dos cursos (Enade, CPC, IGC) divulgados pelo MEC tem consistência metodológica para avaliar de forma efetiva a qualidade do trabalho realizado pelas IES?
- 8) Os índices de cursos se apresentam como reforço para a função de regulação e supervisão do Estado?
- 9) O IGC das IES públicas está acima da média, mas não significa que a situação esteja confortável. Como explicar essa situação?

#### 4.b. QUESTÕES SOBRE MODALIDADE EaD E CENÁRIO ATUAL

- 1) Qual a sua avaliação do cenário atual da educação superior, em especial da educação a distância no Brasil?
- 2) Como avalia as orientações do recém-lançado Marco Regulatório da EaD?
- 3) Com a sua experiência em sistemas de avaliação, consideraria existirem desafios no ensino a distância que devem ser superados no Brasil e que não foram abordados com profundidade no novo Decreto, o que pode travar a sua efetividade?
- 4) Acredita que a nova legislação sobre os cursos EaD permitirá o acesso na oferta de cursos por IES de pequeno e médio porte, ainda que diante do domínio de grandes grupos?
- 5) Na sua visão, qual a principal função desempenhada pela EaD na realidade brasileira atualmente?
- 6) Vc acredita que os esforços envidados em construir a EaD como modalidade de educação capaz de democratizar o acesso ao ensino superior se dá de forma eficaz e eficiente?
- 6) Na sua opinião, a EaD necessita ser reestruturada pela comunidade acadêmica?
- 7) Além dos recursos tecnológicos e de inovação, você considera ser necessário mais algum tipo de recurso no sistema EaD?
- 8) A nova legislação, ao reduzir a burocracia de regulação pelo estado, no seu entender sinaliza para o mercado de auto regulação do sistema?
- 9) a sra. acredita que as IES, os gestores, os profissionais de educação, as práticas pedagógicas, materiais didáticos existentes estão adequados para promover a expansão da EaD e melhorar o ensino?