

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO - EGC**

Eleonora Milano Falcão Vieira

**FLUXO INFORMACIONAL COMO PROCESSO À CONSTRUÇÃO DE
MODELO DE AVALIAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Florianópolis

2006

Eleonora Milano Falcão Vieira

**FLUXO INFORMACIONAL COMO PROCESSO À CONSTRUÇÃO DE
MODELO DE AVALIAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Engenharia.

Orientador:

Prof. Dr. Francisco Antônio Pereira Fialho

Co-orientador:

Prof. Dr. Gregorio Varvakis Rados

**Florianópolis
2006**

Eleonora Milano Falcão Vieira

**FLUXO INFORMACIONAL COMO PROCESSO À CONSTRUÇÃO DE
MODELO DE AVALIAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS EM
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Esta tese foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, e foi julgada adequada para tal defesa pela banca constituída pelo orientador e membros abaixo.

Prof. Dr. Francisco Antônio Pereira Fialho
Orientador - Presidente da Banca
Engenharia e Gestão do Conhecimento – UFSC

Compuseram a banca:

Prof. Dr. Gregorio Varvakis
Co-Orientador
Engenharia e Gestão do Conhecimento –
UFSC

Prof. Dr. Wolfram Laaser
FernUniversität in Hagen

Profa. Dra. Máisa Brandão Kullo
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Rubens de Oliveira Martins
Ministério de Educação e Cultura – MEC

Profa. Dra. Andréia V. Steil
Moderadora

Florianópolis, 09 de novembro de 2006.

*Ao meu filho **Carlos Falcão Vieira**
Valente e ao meu pai **Eurípedes**
Falcão Vieira a quem sem o apoio
este trabalho não seria possível*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr. e ao professor Gregório Varvakis Rados, Dr., pela oportunidade de tê-los como orientador e co-orientador respectivamente.

À professora Máisa Brandão Kullo, Dra., e ao Professor Rubens de Oliveira Martins, Dr., que contribuíram com sabedoria e gentileza nos momentos oportunos.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, e aos colegas que enriqueceram o caminho com discussões.

Ao apoio dos colegas do “tempo” de Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. Agradeço à Rosângela S. Rodrigues, à Marialice de Moraes, ao Fernando Spanhol, ao Joel G. Perozo Vasquez, Andréia V. Steil e Airton Santos.

Aos meus pais e irmão pela atenção e carinho durante esta caminhada. Ao meu filho que sempre colaborou para que eu pudesse dedicar tempo a este trabalho.

Aos amigos, que partilharam as angústias e alegrias dos desafios desta jornada, em especial: Analúcia Gebler Philippi, Elaine Soares, Newton Santana, Maristela Ruschel, Odnéia Quartieri Pinheiro, Valdenise Schmitt, Claudia Borba e Ricardo Borba.

Em especial ao José Luiz da Silva Valente parceiro e amigo, que sempre acreditou na importância deste trabalho e de todos os empreendimentos a que me dedico.

*Não somos bons em todas as coisas
Mas nas coisas que somos bons
Devemos fazer o melhor!*

Euripedes Falcão Vieira - Set/1995

RESUMO

Esta tese de doutorado tem por objetivo a construção de um modelo de avaliação para implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância como suporte a gestão do ensino superior. O trabalho está focado na necessidade de construir um modelo capaz de assegurar a qualidade na implantação e no desenvolvimento dos cursos a distância. Como base teórica de sustentação do trabalho se utiliza análises de procedimentos avaliadores nacionais e internacionais. Estabelece-se uma razão analítica do fluxo informacional como instrumento para atingir o objetivo principal. Para cumprir tal objetivo segue-se uma abordagem metodológica normativa/descritiva/aplicada, com predominância qualitativa. Como resultado deste trabalho apresenta-se um modelo de avaliação submetido a uma verificação de sua aplicabilidade por especialistas do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Avaliação. Fluxo informacional.

ABSTRACT

The aim of the present doctoral dissertation is the construction of an evaluation model to implant and follow the courses on the distance education modality as a support on management of the Higher Education. The paper is focused on the need of a construction model able to assure the quality of the implantation and development of distance courses. As a theoretical basis for sustaining this work, national and international evaluation procedures analyses were analysed. To fulfill this an analitic reason of the information flow is established as an instrument to reach the main objective. To fulfill this objective, a methodological normative/descriptive/applied approach is followed, with a qualitative predominance. As a result of this research, an evaluation model is presented is presented and the said model was submitted to a validity test by experts of the Ministry of Education in Brazil.

Keywords: *Distance education. Evaluation. Information flow.*

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Metodologia de Pesquisa..... | 26 |
| Figura 2 - A interatividade da educação a distância..... | 42 |
| Figura 3 - Fluxos de informação e decisão nas IES e a interconectividade externa . | 54 |
| Figura 4 - Organização, planejamento e gestão sob um sistema de avaliação | 64 |
| Figura 5 - Controle e avaliação no desempenho das organizações..... | 67 |
| Figura 6 - A avaliação externa e duas principais dimensões | 84 |
| Figura 7 - Entrada, variação e saída para o fluxo informacional | 106 |
| Figura 8 - Modelo de avaliação e acompanhamento para implantação de cursos em EAD baseado no fluxo informacional | 108 |
| Figura 9 - Fluxos de informação e decisão nas IES e a interconectividade externa | 114 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Modelo Sistêmico para Educação a Distância | 34 |
| Quadro 2 - Resumo dos critérios de qualidade das quatro instituições pesquisadas | 38 |
| Quadro 3 - Requisitos comuns entre as três instituições consideradas | 104 |
| Quadro 4 - número de avaliadores e o resumo das análises | 130 |

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD - Educação a distância

DECT – Distance Education and Training Council

DELAE – Distance learning Accreditation in Europe

GTEADES/MEC/SESu - Grupo de Trabalho EAD no Ensino Superior -

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SESu – Secretaria de Educação Superior

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | Relevância da pesquisa | 16 |
| 1.2 | Objetivos | 20 |
| 1.2.1 | Objetivo geral..... | 20 |
| 1.2.2 | Objetivos específicos | 20 |
| 1.3 | Justificativa teórica e empírica da pesquisa | 21 |
| 1.4 | Estrutura da tese | 24 |
| 1.5 | Metodologia | 25 |
| 2 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | 27 |
| 2.1 | Conceitos de educação a distância..... | 29 |
| 2.2 | Educação a distância como processo..... | 32 |
| 2.3 | Crêterios de qualidade para educação a distância | 35 |
| 2.4 | Considerações do capítulo..... | 41 |
| 3 | FLUXO INFORMACIONAL | 42 |
| 3.1 | Processo e análise do fluxo informacional | 45 |
| 3.2 | Fluxo informacional e a tomada de decisão..... | 51 |
| 3.3 | Considerações do capítulo..... | 60 |
| 4 | AVALIAÇÃO | 61 |
| 4.1 | Processo de avaliação como instrumento de planejamento e gestão | 62 |
| 4.2 | Avaliação de desempenho nas organizações..... | 66 |
| 4.3 | Avaliação institucional do ensino superior no Brasil | 70 |
| 4.4 | Avaliação institucional na modalidade a distância | 81 |
| 4.5 | Avaliação da modalidade educação a distância: cenário internacional..... | 85 |
| 4.6 | Considerações do capítulo..... | 88 |
| 5 | METODOLOGIA | 90 |
| 5.1 | Definição da estratégia metodológica | 91 |
| 5.2 | Delineamento da pesquisa..... | 93 |
| 5.3 | Coleta e análise de informações..... | 95 |
| 5.4 | Limitações do estudo | 98 |
| 5.5 | Considerações do capítulo..... | 99 |
| 6 | MODELO DE AVALIAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS EM EAD | 100 |
| 6.1 | Sobre o modelo proposto..... | 100 |
| 6.2 | Visão geral do modelo | 105 |
| 6.3 | O fluxo de informação como suporte à funcionalidade do modelo e a tomada de decisão | 113 |
| 6.4 | A diferenciação no modelo proposto..... | 116 |
| 7 | APLICABILIDADE DO MODELO | 120 |
| 7.1 | Apreciação dos especialistas..... | 120 |
| 7.2 | Verificação de aplicabilidade do modelo | 131 |
| 7.3 | Especificações consolidadas do modelo..... | 133 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 8 | CONCLUSÕES | 140 |
| 8.1 | Sugestões para futuros trabalhos | 143 |
| | REFERÊNCIAS..... | 145 |
| | APÊNDICES..... | 155 |
| | Apêndice 1 - Carta enviada aos especialistas solicitando validação do Modelo.. | 156 |
| | Apêndice 2 - Versão do modelo enviado para análise dos especialistas e aplicação em verificação in loco | 157 |
| | Apêndice 3 – Modelo do Relatório Final para Avaliação in loco | 171 |

1 INTRODUÇÃO

A informação, o conhecimento e a competência são os pilares de sustentação do desenvolvimento da civilização. Desde as mais remotas épocas, perpassando séculos e milênios, até a sociedade informacional da presente atualidade, a informação e o conhecimento vêm sendo variáveis primordiais ao avanço do desenvolvimento. Fragmentos de informação, unidos e harmonizados, formam uma base de sustentação a iniciativas inovadoras, portanto, gerando conhecimento, no campo das organizações.

A competência no âmbito das organizações é resultante da soma de competência individual dos agentes que nelas atuam. Conforme Harrington (1997, 269) “uma organização somente pode atingir a excelência quando dá vazão a todo potencial de cada indivíduo dentro da organização”. Para se alcançar esse nível de competência individual é necessário a implementação de cursos com critérios de qualidade bem definidos.

Na década de 50, Deming ressaltava a importância da aprendizagem como um elemento integral de sua filosofia da qualidade organizacional, (WRIGHT, 2000). Por meio das instituições de ensino é que se poderá melhorar continuamente o desempenho dos indivíduos, do grupo, da organização e dos sistemas (SINK ; TUTTLE, 1993).

Ao longo das diversas fases evolutivas do pensamento, da organização e da formação social, os fluxos de demandas e decisões, “as seqüências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições diferenciadas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômicas, políticas e simbólicas da sociedade”, conforme Castells (1999, v.1, p.436) foram fundamentais a outras seqüências que levaram à evolução do conhecimento científico, tecnológico e à competência.

A competência é a capacidade, a aptidão revelada na identificação de uma forma de conhecimento. Para Reynolds (1993) competência é a área de capacidade pessoal que habilita as pessoas a desempenhar com êxito suas tarefas ou a completar as tarefas de modo efetivo.

Stollenwerk (2001, p.149) tratando dos processos de gestão do conhecimento afirma “que o primeiro processo do modelo genérico é a identificação do conhecimento”. Esse processo, “está voltado para questões estratégicas. Dentre elas, a de identificar que competências são críticas para o sucesso da organização (competências essenciais)”. A autora complementa (2001, p. 149): “a identificação e o desenvolvimento das competências essenciais são fundamentais para a operacionalização da estratégia definida pela organização [...] Para cada competência essencial, deve-se identificar as diversas áreas de conhecimento”.

A competência é um requisito necessário ao desenvolvimento da inteligência. Para Balbi e Crespo (1997, p. 53)

um dado consiste em material a ser observado e interpretado em função de algum tema de interesse, podendo ser escrito, verbal ou expresso em distintos tipos de símbolos. É um elemento sujeito à observação ou interpretação. Informação é, pois, todo elemento que orienta ou move o sujeito no processo de formação de uma representação mental do mundo. Assim, constitui-se a informação, a partir do critério, pelos mais diferentes estímulos e sensações provenientes do ambiente e do próprio homem. Dessa maneira, os dados, os fatos e qualquer circunstância se consideram informação. As informações que o investigador pode empregar para seu trabalho geralmente necessitam um processo de elaboração prévio e um processo de análise e interpretação, para serem úteis.

Embora a competência tenha forte suporte nas informações, isso não significa um simples somatório delas, seguindo a lógica dos autores citados. É preciso submetê-la a um rigoroso e complexo tratamento, utilizando-se de diversas técnicas e metodologias analíticas para obter-se um conhecimento diferente de seus componentes originais.

Se a presente atualidade é simbolizada como a era do conhecimento e da informação mais necessário se torna ter idéia clara do tipo de informação que é relevante em determinado momento e em que espaço de fluxo ela está disponível. A informação, a partir da interação dialética entre o dado e a competência, irá proporcionar um novo conhecimento.

O conhecimento é o grande diferencial do homem, das sociedades, das civilizações. O conhecimento propicia a elevação cultural, técnica e científica. É o conhecimento o grande portal à qualificação pessoal e coletiva, distinguindo indivíduos e sociedades, assegurando o impulso civilizador da espécie humana.

O conhecimento credencia a base da competência. É fundamental considerar que o conhecimento sólido e aplicado corretamente, de acordo com os objetivos e metas organizacionais, torna-se uma ferramenta vital no desempenho e aperfeiçoamento das organizações. (CASTELLS, 1999).

Do que foi exposto acima se deve ressaltar que a formação de um campo inteligente sobre uma determinada temática de trabalho especializado será sempre o resultado do correto processamento de informações. O domínio do conhecimento e da informação é uma das características mais marcantes da sociedade pós-moderna. Como assinalam Vieira e Vieira (2004, p.95),

pela primeira vez na história, perpassando as revoluções tecnológicas anteriores, o principal produto das atividades do homem passa a ser seu próprio conhecimento e a informação sobre ele. As novas fronteiras do conhecimento, em expansão contínua consolidam a supremacia da inteligência, apoiada nas mais avançadas tecnologias por ela própria revolucionadas.

Há um ciclo que se fecha em torno da informação e do conhecimento; produz-se um novo conhecimento que por sua vez gera novo fluxo de informações e assim em seqüência.

Quando a organização desenvolve processos de gerenciamento visando à melhoria constante de seu desempenho, o conhecimento adquire uma forma explícita, uma estratégia de qualificação da atividade dos indivíduos e da atividade organizacional por meio de uma qualificação adequada.

A qualificação da atividade humana se dá via conhecimento, adquirido no âmbito do processo educacional. Ximenes (2003, p. 92) acentua que “a sociedade do conhecimento é baseada em competências especializadas, que se originam de diversas fontes, como instituições de ensino superior [...]. Destaca-se também a relação entre a sociedade do conhecimento e a expansão do ensino superior”.

A sociedade do conhecimento é impulsionada pelo fluxo informacional. Nonaka e Takeuchi (1997) diferenciam conhecimento e informação. Para os autores conhecimento está relacionado à ação, conhecimento com “algum fim”; a informação diz respeito ao significado, ao contexto relacional. A era informacional que identifica a sociedade do conhecimento mudou o conceito de capital; esse não está mais

alicerçado em matéria-prima ou bens produzidos e acumulados, mas no conhecimento (DRUCKER, 1999 e TOFFLER, 1990).

A produção do conhecimento diz respeito ao modo como ele é gerado, a realidade na qual ele está inserido, a organização e os métodos de controle e avaliação a que está submetido (Ximenes, 2003, p. 95).

A educação é, pois, um processo que, concomitantemente, utiliza e cria informação e conhecimento, renovando permanentemente as fontes que abastecem o desenvolvimento intelectual da humanidade. A qualidade da informação e do conhecimento gerado estabelece as bases para a competência da educação. Nos últimos anos se desenvolveram várias modalidades de educação, ampliando as formas de conhecimento correspondentes às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade.

A educação a distância é, pois, uma modalidade, uma alternativa de formação que rompe barreiras geográficas e de tempo, uma contribuição moderna e de larga utilização, para o processo educacional como um todo.

1.1 Relevância da pesquisa

A educação renovada e articulada com a sociedade torna-se um instrumento valioso ao combate das desigualdades e fragmentações sociais. (RIVERO, 2000). O “Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI”, presidida por Jacques Delors (Madri, Santillana-Unesco, 1996), coloca a educação como ferramenta estratégica para os países enfrentarem a nova realidade global. No informe citado, Delors (1996) afirma que da educação depende, em grande parte o desenvolvimento da humanidade; é a principal arma para se forjar o futuro. Contudo, é indispensável pensar na qualidade da educação oferecida, nos instrumentos eficazes de avaliação em todo processo de ensino, incluindo a educação a distância, um dos fenômenos educacionais mais importantes da era do conhecimento e da informação.

Como acentua Rivero (2000, p.302) a qualidade do processo educacional “é associada a uma maior transparência de resultados”.

O presente trabalho visa construir um modelo de avaliação aplicável à modalidade de ensino a distância na educação superior. Portanto, considera-se que a educação superior a partir de cursos na modalidade a distância é uma modalidade

de ensino para o desenvolvimento de competência e competitividade. Essa assertiva projeta-se para a educação de modo geral.

A avaliação da educação como processo caracteriza uma dinâmica que envolve dois pressupostos básicos: conhecimento e informação. O fluxo de informação que entra e circula pelo sistema de ensino, se diversifica e apóia iniciativas que produzem resultados nas diferentes modalidades de formação, entre elas, a educação a distância.

Uma instituição voltada para o processo ensino-aprendizagem, agrega valor ao estudante, ou seja, o conhecimento que ele adquiriu durante o período do curso. Para isso, é preciso considerar no gerenciamento do processo como um todo a variável eficácia, grau de qualificação, a variável eficiência, modo de qualificar, e a variável do tempo de ciclo, período necessário à formação do aluno.

Varvakis (1998, p.4) enuncia alguns resultados (potenciais) obtidos com a aplicação de gerenciamento de processos:

- conhecimento geral dos processos com melhor utilização dos recursos;
- melhoria da comunicação entre todos os atores envolvidos;
- redução de custos
- mapeamento dos processos críticos, servindo como base para a avaliação dos sistemas de informação a serem implantados;
- identificação de mudanças que beneficiem o processo como um todo.

O processo de ensino conduz ao aprendizado, ou seja, à formação qualificada. A educação a distância é uma modalidade de formação qualificada a partir de um processo de ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia e suas ferramentas de comunicação (MEC, 2005). O fluxo informacional é parte essencial desse processo.

O fluxo informacional representa um processo do qual são considerados os elementos de análise e avaliação com vistas à determinação do nível de qualidade. Segundo Balbi e Crespo (1997, p. 56) há três pressupostos principais a serem considerados: a informação

- . deve estar organizada para uma determinada tarefa;
- . deve estar dirigida a uma atuação específica;
- . deve estar orientada a uma decisão.

Considerando a objetivação da pesquisa a ser empreendida, os três pressupostos citados se tornam indicadores seguros de um bom desempenho investigativo. Ter em mente claramente definida a tarefa a ser executada, dirigindo-a a uma ação específica e orientá-la para produzir uma metodologia adequada de decisão produzirá ao final um novo conhecimento.

O novo conhecimento é, na verdade, o processo de inovação que é permanente no espírito humano. Há nas ações humanas um natural impulso à mudança, às inovações, ao comportamento diferenciado. Os impulsos são as percepções recolhidas dos ambientes externos que chegam à mente e são processados para satisfazer um objetivo ou um interesse (Balbi e Crespo, 1997, p.52).

A informação é que dá suporte ao conhecimento. Esse processo é vital à transformação permanente do sujeito individual e coletivo. Só dessa forma a sociedade avançará a novas fronteiras do conhecimento.

A sociedade do conhecimento e da informação – sociedade informacional – tem um forte suporte na tecnologia. Na verdade, foi a revolução tecnológica da microeletrônica que a partir dos anos 70 do século passado, permitiu a expansão extraordinária dos fluxos de informação.

O avanço tecnológico provocou uma ruptura epistemológica e espacial notáveis. Mudaram os conceitos de organização e produção de novas formas econômicas e educacionais e eliminou-se a barreira espacial. A interatividade, na dimensão virtual, suprimiu praticamente a distância, permitindo a relação instantânea, o convívio imediato pela presença virtual.

No campo da educação produziu-se uma revolução didático-pedagógica a partir do uso freqüente da dimensão tempo-espço virtual. Fortalece e se desenvolve a educação a distância, ou seja, em pontos espacialmente distintos obtêm-se a interatividade instantânea, uma presencialidade virtual e imediata.

A educação a distância tem especificidades próprias. Por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICS), a informação e o conhecimento, capazes de garantir um determinado padrão de educação podem, em determinado momento, abrigar iniciativas não correspondentes aos ideais de qualidade para o ensino.

O processo em educação a distância precisa estar resguardado por mecanismos de avaliação que assegurem em toda decorrência de implantação e execução, os níveis qualitativos indispensáveis.

Na última década, tem crescido substancialmente a oferta de cursos a distância (GILROY ET AL., 2001; POUNDER, 1999; MARTENS E PROSSER, 1998; VAREY, 1993). Esse incremento é natural em vista das disponibilidades tecnológicas e do aperfeiçoamento dos métodos de ensino-aprendizagem, das necessidades regionais e das exigências governamentais.

No Brasil, tanto na graduação como na pós-graduação, universidades públicas e particulares têm desenvolvido programas de educação a distância, o que aumenta o fluxo de iniciativas para implantação de cursos nessa modalidade de ensino. (MAIA, 2003). Essa expansão em EAD realça a importância da avaliação ao longo de todo processo, ou seja, desde o projeto inicial até a implantação dos cursos.

A avaliação é procedida por avaliadores credenciados por órgão governamental. Há modelos de avaliação que são utilizados pelos avaliadores institucionais, porém há necessidade de introduzir novas metodologias de avaliação por meio da elaboração de novos modelos.

A principal razão para se modelar um novo sistema de avaliação em educação a distância é assegurar a prática e o controle de qualidade na implantação e execução dos cursos por essa modalidade de ensino.

A criação de diretrizes e indicadores com vistas à qualidade nos cursos de educação a distância só serão úteis na prática, se o padrão desejado, tiver como suporte um sistema de avaliação de origem, ou seja, desencadeado já no processo inicial de verificação das condições técnicas e legais, nos ambientes e instrumentos de realização dos cursos.

A informação, o conhecimento, a competência e a comunicação, o conhecimento tácito ou explícito, são características relevantes da educação a distância. A disponibilidade de um sistema de avaliação de processo durante o trâmite da institucionalização dos cursos a distância é, pois, fundamental à concretização do objetivo de garantir qualidade a essa prática de ensino.

A elaboração do modelo tem como base de ação a gestão estratégica da informação e do conhecimento, ampliando a competência organizacional nas instituições de ensino, ancorada em objetivos definidos e na legislação.

O modelo de avaliação contribuirá como instrumento de ação, à qualificação do desempenho ao longo de toda decorrência de intenções que motivam a proposta de implantação de curso na modalidade a distância. Isso significa que as propostas de criação de cursos a distância, e, após, suas implementações estarão sob um processo de avaliação orientados para a qualidade do desempenho, isto é eficientes e eficazes. A implementação de cursos na modalidade a distância, portanto, situa-se como foco do processo de avaliação.

Diante do exposto pode-se formular a seguinte questão de pesquisa:

Como ampliar o suporte ao desenvolvimento da competência organizacional das IES por meio da avaliação de cursos na modalidade a distância?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Construir um modelo de avaliação para implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância com suporte no fluxo informacional.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar e definir critérios de avaliação para implantação de cursos em educação a distância;
2. considerar o fluxo informacional como processo relacionado à construção de modelo de avaliação para implantação de cursos em educação a distância;
3. Identificar o desenvolvimento das formas de avaliação para implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância do ensino superior no Brasil;
4. descrever os critérios de avaliação em educação a distância no cenário internacional.

1.3 Justificativa teórica e empírica da pesquisa

A justificativa teórica e empírica da proposta de pesquisa centra-se no estudo das alternativas existentes para avaliação dos cursos de graduação nas instituições de ensino superior e, pontualmente, em relação à educação a distância.

A avaliação se torna um elemento básico no desenvolvimento do processo de ensino, particularmente, no ensino superior; ela responde o pressuposto da qualidade, da inovação e da competência do funcionamento do sistema de ensino, baseado nos princípios de globalidade, comparabilidade, respeito a identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária legitimidade e continuidade. (RISTTOF, 1999).

A avaliação ao utilizar o suporte do fluxo informacional, pode assegurar sua validade como instrumento fundamental ao desempenho de qualidade do processo de ensino, particularmente, em educação a distância.

São analisados os critérios gerais de avaliação no Brasil, Europa e América do Norte para implantação de cursos em educação a distância no ensino superior.

A avaliação produzida por comissões especiais para referendar ou não cursos em processo de implantação necessita, fundamentalmente, de critérios, requisitos e outros instrumentos de medição que são fornecidos por informações e visualizações.

As informações são obtidas por meio de dados liberados de forma institucional e, após, devidamente processados, transformados em informações capazes de oferecer as respostas necessárias. Além do exame documental de conteúdos programáticos, de estruturas curriculares, as comissões de verificação também analisam, observam as condições físicas e a infra-estrutura adequada ao funcionamento dos cursos propostos. Nesse sentido há dois aspectos a serem destacados: a elaboração de projetos de criação de novos cursos dentro de rigorosos requisitos pedagógicos e infra-estruturais e a adoção de um modelo de avaliação capaz de refletir a qualidade resultante do processo de proposição de novas iniciativas institucionais em áreas temáticas do conhecimento. (MEC, 1998)

Rivero (2000, p.323) acentua “a importância que se dá à avaliação de processo e resultado na educação é crescente; a qualidade educacional está associada à maior transparência de resultados”. Isso exige não só um corpo de normas e critérios de avaliação como, a necessidade de nele se introduzir esquemas

de constante aperfeiçoamento, dos critérios de avaliação bem como pensar na formação dos avaliadores para que estes façam uso adequado dos instrumentos de avaliação.

A tendência é de grandes mudanças na educação para os próximos anos. Não há desenvolvimento sem educação. A educação a distância é uma modalidade importante para a educação e, com isso, surge a necessidade de desenvolver mecanismos gerenciadores nessa prática. (MEC, 2003)

Para se obter o melhor rendimento e a qualificação do ensino na modalidade a distância, por exemplo, é preciso redimensionar o modelo de avaliação para os projetos de criação de novos cursos, particularmente, durante a fase processual de implantação. O modelo deve permitir uma maior interação qualitativa entre a intenção (fluxo de informação a ser considerado pelos avaliadores) e os operadores institucionais (agentes responsáveis pela implantação dos cursos). Trata-se de estabelecer uma articulação entre o fluxo de informação delimitado pelo modelo operado pelos avaliadores e os agentes implementadores dos cursos em EAD junto às instituições de ensino, públicas e particulares.

Na caracterização de um novo modelo é preciso levar em conta alguns aspectos de subjetividade no encadeamento das percepções, na potencialidade das informações e no ambiente onde as atividades se desenvolvem, o que levou Balbi e Crespo (1997, p. 72) a afirmar que “no objeto do modelo, a correta identificação do núcleo do ambiente é primordial”.

Nas instituições de ensino superior o cenário principal é formado pelo ambiente acadêmico ao qual está voltada toda atividade institucional. Desse ambiente devem ser obtidas as informações necessárias à avaliação da qualidade já instalada e da que irá se instalar com a implantação de novos cursos.

Particularizando, na educação a distância, por envolver a variável tecnológica como elemento fundamental, torna-se indispensável avaliar as características instrumentais, as técnicas a serem aplicadas e os conteúdos específicos a essa forma de se aplicar o processo educacional.

Tratando da avaliação nas universidades Santos (2001) reconhece as dificuldades de avaliação do desempenho funcional da universidade. O autor agrupa a avaliação em três grandes problemáticas: a definição do produto universitário, os critérios de avaliação e a titularidade dos professores.

Especificando seu pensamento em relação aos três grandes problemas levantados, Santos (2001, p. 216; 219) afirma:

Quanto à definição do produto da universidade, as dificuldades são o correlato da multiplicidade de fins que a universidade tem vindo a incorporar [...] A produção e transmissão do conhecimento científico, a produção de trabalhadores qualificados, a elevação do nível cultural da sociedade, a formação do caráter, a identificação de talentos, a participação na resolução dos problemas sociais são produtos, não só variáveis, como difíceis de definir [...] Critérios de avaliação: nesse domínio a dificuldade está em estabelecer medidas para a avaliação de qualidade e da eficácia [...] a questão da titularidade não se levanta apenas a respeito da pessoa ou da filiação do avaliador, mas, também, a respeito do controle dos critérios de avaliação e dos objetivos da avaliação.

Essas premissas referenciadas dizem respeito ao ambiente universitário, em situações acadêmicas e pedagógicas já implementadas, o que é de suma importância quando se instalam comissões de verificação para efeito avaliativo à implantação de novos cursos. Nesse momento se tornam pertinentes os critérios e os objetivos da avaliação.

No caso da especificidade dos cursos em educação a distância a complexidade se torna mais aguda tendo em vista os riscos de não se incorporarem a um ambiente plenamente acadêmico na nova dimensão da realidade, a realidade do tempo-espço informatizado.

A avaliação para autorizar a implantação de cursos é um procedimento que tem responsabilidade quanto à qualidade do que será construído nesse campo da educação. Assim, o modelo de avaliação, baseado em fluxos informacionais, previamente selecionados e qualificados, responderá, igualmente, pelo padrão de qualidade dos cursos a serem liberados.

O Ministério da Educação (MEC) dispõe de diretrizes para a avaliação de cursos na modalidade a distância. As verificações para a implantação de cursos nessa modalidade seguem rituais avaliativos em formulários estabelecidos, em processo de revisão permanente pelo MEC. Não há, portanto, um modelo específico e definitivo formalmente aprovado para essa finalidade, o que justifica a proposta desta pesquisa.

1.4 Estrutura da tese

Na primeira parte é apresentada a relevância da pesquisa, destacando a importância do fluxo informacional como suporte ao processo de ensino e à construção de modelo para implantação de cursos em educação a distância, os objetivos da pesquisa e sua justificativa.

Na segunda parte procede-se um estudo da educação distância. São arrolados conceitos sobre educação a distância, o processo de ensino que fundamenta a educação a distância e os critérios de qualidade.

Na terceira parte apresenta-se um estudo teórico do fluxo informacional. Procede-se a análise da informação, seu movimento, disponibilidade e seleção e a tomada de decisão.

Na quarta parte é desenvolvida uma análise da avaliação como instrumento de planejamento e gestão e sua importância no desempenho das instituições. É feita, também, uma revisão sobre a avaliação institucional no ensino superior do Brasil e no exterior.

Na quinta parte descreve-se a estratégia metodológica e as definições. Trabalha-se com as variáveis que formam o espectro da avaliação em processos de implantação de cursos no ensino superior.

Estabelecida a delimitação da pesquisa procedem-se a coleta e análise das informações. Esse é um item essencial, pois do fluxo de informações disponibilizadas a tarefas de pesquisa na área serão, adequadamente, selecionadas as que podem representar respostas à questão de pesquisa e à elaboração do modelo de avaliação proposto.

A pesquisa proposta é fundamentalmente um estudo qualitativo dos dados obtidos. Há, certamente, limitações ao estudo a ser empreendido que serão devidamente referenciadas.

Na sexta parte do trabalho promove-se a análise dos dados e informações com vistas à construção do modelo de avaliação para processos de implantação de cursos em educação a distância. Segue-se a própria construção do modelo de avaliação com a respectiva metodologia para a tomada de decisão. Construído o modelo serão estudadas as entradas de informação que garantirão a funcionalidade esperada, sua diferenciação, validade e a prospectiva dos resultados.

Na sétima parte é feita uma conclusão do estudo e da montagem do modelo e incluídas algumas recomendações julgadas pertinentes ao desenvolvimento de estudos futuros no âmbito da temática abordada.

1.5 Metodologia

O trabalho desenvolveu-se a partir da formulação da questão de pesquisa, identificação de um objetivo geral e de objetivos específicos, da justificativa e do contexto analítico. Isso estabelece as bases para a construção um modelo de avaliação à implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância, como suporte à competência organizacional das IES (Instituições de Ensino Superior) por meio da educação a distância.

A base metodológica seguida pode ser esquematizada em cinco partes: proposta da pesquisa; estabelecimento de uma fundamentação teórica para a construção de um modelo de avaliação para implantação e acompanhamento de cursos a distância; elaboração dos procedimentos metodológicos para o levantamento e análise dos dados na etapa de validação; construção do modelo final; conclusões e recomendações. A figura 01 especifica a metodologia de pesquisa.

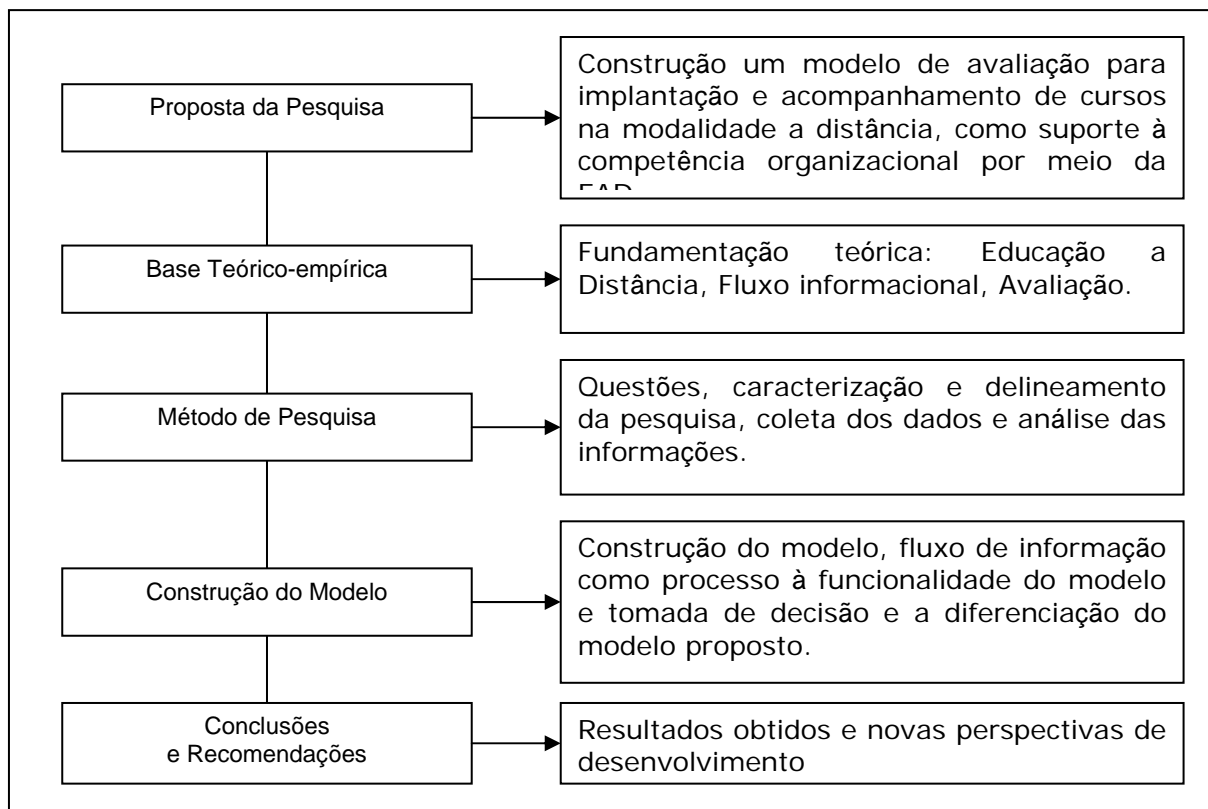


Figura 1 - Metodologia de Pesquisa
Fonte: elaborada pela autora

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este capítulo apresenta conceitos associados à educação a distância, a educação a distância como processo e critérios de qualidade para a educação a distância considerados requisitos à construção do modelo a ser proposto neste trabalho.

O ensino superior no Brasil enfrenta realidades contrastantes. De um lado as instituições públicas com estruturas organizacionais e acadêmicas específicas, voltadas para o atendimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com os vínculos mantidos com a sociedade. De outro, o ensino superior desenvolvido por instituições particulares, regidas sob interesses de auto-sustentação.

A partir de 1960 as universidades federais tiveram grande impulso, com a ampliação de instituições, cursos e vagas (GOULART, VIEIRA E CARVALHO, 2005). Nas últimas duas décadas houve uma expansão das instituições privadas, hoje predominantes no universo do ensino superior do Brasil (INEP, 2004).

O Ministério da Educação vem mantendo políticas de controle e fiscalização das IES, com o objetivo de preservar a qualidade acadêmica em toda dimensão do ensino superior. Para isso o governo federal tem instituído programas de controle e avaliação, tanto na graduação como na pós-graduação.

Embora as instituições de ensino superior, públicas e privadas, tenham estruturas burocráticas e administrativas diferenciadas, os critérios de avaliação para a implantação de cursos, tendo em conta a qualidade do ensino, são comuns. Portanto, sob esse ponto de vista, o modelo proposto pode ser aplicado indistintamente nas duas dependências jurídico-

Embora as crises e críticas a que está sujeito o ensino superior brasileiro, há sempre espaço a novas formas de aprendizagem desenvolvidas para as crescentes necessidades impostas pela evolução das técnicas organizacionais e de gestão. O conhecimento passa a dominar a cena das organizações, com suporte no fluxo informacional e nas tecnologias disponibilizadas. (TERRA, 2001). Abrem-se, na verdade, novas fronteiras para o processo de aprendizagem, em paralelo com as formas tradicionais de ensino.

A modalidade de educação a distância criou novas expressões que abrangem um campo mais amplo da ação de aprendizagem. Os cursos corporativos, desenvolvidos em universidade ou outros formatos acadêmicos, o ensino eletrônico a distância, *e-learning*, são modalidades que avançam e conquistam um espaço cada vez maior.

Os treinamentos a distância em grandes corporações norte-americanas a partir do final do século XIX (1890) eram feitos por correspondência, seguindo os padrões tecnológicos da época. (PAUSEN, 2003). Desde então, um salto tecnológico e conceitual trouxe a educação a distância aos nossos dias como um elemento de gestão do conhecimento.

As políticas de gestão do conhecimento nas organizações têm incentivado o desenvolvimento de cursos corporativos presenciais ou virtuais, utilizando o que de mais moderno e sofisticado possa ser encontrado na tecnologia e nas técnicas de ensino-aprendizagem.

As relações entre instituições de ensino e outros tipos de organizações vem sendo consideradas estratégias para a melhoria da competitividade. (Rodrigues, 2004). Nesse sentido, os cursos em educação a distância têm se tornado um elemento valioso na gestão do conhecimento, pois, são capazes com o uso dos recursos tecnológicos ofertar as possibilidades de capacitações, atualizações e treinamentos numa concepção de tempo-espaço ampla e próxima.

Nas organizações, o processo começa pela institucionalização de política de gestão do conhecimento. Como acentua Terra (2001, p. 236) “a gestão do conhecimento implica, necessariamente, o desenvolvimento de competências inter-relacionadas nos planos estratégicos, organizacionais e individuais”.

A partir da implantação da política de gestão do conhecimento, esse se torna uma ferramenta fundamental para a evolução e a própria sobrevivência da organização, considerando o alto grau de competição do mercado. As organizações, principalmente, a partir de 1990, e mais acentuadamente, de 2000 em diante, vêm desenvolvendo práticas de treinamento e desenvolvimento (T&D) de seus recursos humanos. (VARGAS, 2003)

A educação a distância é uma prática que tende a ampliar os programas de capacitação de recursos humanos, tornando-se uma ferramenta estratégica na gestão do conhecimento. A educação a distância, como uma modalidade do ensino

superior brasileiro, amplia os horizontes do conhecimento em áreas de grande dispersão espacial da população.

No artigo 1º do Decreto nº 5.622 de 19/12/2005, da Presidência da República, fica bem explícita a importância da educação a distância: “para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processo de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Em 28 de janeiro de 2005 a SESu/MEC organizou o Grupo de Trabalho EAD no Ensino Superior - GTEADES/MEC/SESu - com a finalidade de promover recomendações para ações estratégicas em educação superior a distância em âmbito nacional. Em dois meses de trabalho o grupo, entre outras medidas, recomendou a criação de uma lei para essa modalidade educativa. O resultado foi a criação do Decreto citado acima.

2.1 Conceitos de educação a distância

Existem vários conceitos de educação a distância. Vargas (2003, p. 292) assinala que a expressão educação a distância, o ensino a distância e o treinamento a distância são usados de forma indistinta para identificar um mesmo processo de ensino: “o ensino-aprendizagem que ocorre fora dos padrões tradicionais, ou mais precisamente, fora do espaço físico de uma sala de aula convencional”. A autora (2003, p.293) cita Laaser (1997) que opta pelo termo educação a distância (também Perriault, 1996).

Em outra citação, a argumentação de Chaves (2003) é de que a expressão mais apropriada seria ensino a distância. Vargas (2003, p.293) admite que o “uso do termo treinamento a distância tenha se firmado no contexto organizacional como uma extensão natural da própria área de treinamento e desenvolvimento (T&D)”. Para Moore e Kearsley, 1996, p.2:

Educação a Distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica.

Há o entendimento que ensino representa instrução, socialização de informação, adquirir conhecimento e formação técnica.

Educação é uma estratégia de formação humana, o processo para aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar, enfim, criar um pensamento lógico. (MAROTO,1995). É nessa configuração cognitiva que se coloca a aceção, a dimensão e o significado da educação a distância.

A educação a distância, como prática educativa, deve ter o alcance social como instrumento de corrigir as desigualdades de formação e participação na sociedade. Como prática mediatizada, faz uso da tecnologia e seus rápidos avanços, o que permite entendê-la como “um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação, os meios, na busca de tornar possível o ato educativo”. (MAROTO, 1995)

É natural o entendimento que esse processo tem como base de apoio uma política institucional voltada para a concretização da prática educativa. Para GARCÍA ARETIO (1995),

A educação a distância distingue-se da modalidade de ensino presencial por ser um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível.

Os principais elementos constitutivos da Educação a Distância para Garcia Aretio (1995) são:

- a aprendizagem se dá pela via virtual sem a presença física do professor;
- o estudante constrói sua própria formação, sendo, portanto, um estudo individualizado e independente;

- é um processo de ensino-aprendizado mediatizado. A educação a distância viabiliza a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem, por meio de conteúdos adequados, formas de expressão mediatizadas pelos materiais didáticos, meios tecnológicos, sistemas de tutoria e de avaliação;
- o uso de tecnologias e recursos técnicos de comunicação: correio, rádio, TV, audiocassete, hipermídia interativa, Internet;
- comunicação bidirecional, buscando estabelecer relações dialogais, criativas, críticas e participativas.

A educação a distância é, portanto, a relação educativa que se estabelece entre o estudante e o professor pela via virtual; é “mediada e mediata”, (SEBASTIÁN RAMOS, 1990, p.22), para o autor, algumas características importantes da educação a distância são

- a abertura: diversificar e ampliar a oferta de cursos, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados;
- a flexibilidade: de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem;
- a adaptação: atender as características psico-pedagógicas dos alunos, predominantemente adultos;
- a eficácia: o aluno como sujeito de sua aprendizagem, auto-avaliação, recebendo para tal o suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo por meio da integração dos meios e da comunicação bidirecional;
- a formação permanente: uma das características da época atual, renovando conhecimentos, atitudes, valores e interesses;
- a economia: redução de custos, permanência no local de trabalho, formação de pequenas turmas (economia de escala).

A educação a distância deve ser entendida como uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento. É, na realidade, uma alternativa pedagógica que acompanha as grandes transformações da atualidade e requer responsabilidade das IES e qualidade em todo processo de avaliação.

Laaser (2006) traz uma contribuição salientando que a Comissão Européia de Bolonha (1999), definiu *e-learning* como o uso de novas tecnologias multimídias e internet com a finalidade de melhorar a qualidade do acesso a recursos e serviços, mediante o intercâmbio de informações, numa colaboração interativa.

O autor salienta que uma prioridade importante foi dada à proporção da mobilidade virtual, que pode ser definida como experiência internacional de aprendizagem. São cursos e programas ofertados por instituições não nacionais em

colaboração com instituições da União Européia visando uma formação profissional comum. Para o autor a educação a distância, especificamente o *e-learning* oferece um potencial muito amplo para complementar a mobilidade real com a mobilidade virtual no âmbito da Comunidade Européia.

2.2 Educação a distância como processo

A educação como ação continuada pode ser representada como um processo. Moore e Kearsley (1996) destacam, numa visão sistêmica, o processo de educação a distância. Isso significa que toda atividade organizacional tem um ou vários processos em andamento, próprios da atividade que está sendo desenvolvida.

A tomada de decisão, por exemplo, é um processo que se baseia em outros processos que identificam atividades organizacionais. Pode-se falar em processo toda vez que se estabelecer uma conexão lógica entre ações direcionadas para um determinado fim. O processo produtivo é de aceção ampla, referenciada a todas as atividades desenvolvidas no âmbito nacional ou internacional (TARAPANOF, 2000). É, portanto, a seqüencialidade das atividades de produção, em todos os setores da sociedade.

O processo cultural diz respeito, particularizando, a todas as manifestações da vida cultural, à evolução, à agregação de valores, enfim, ao ritmo e impulso dos fluxos informacionais no desenvolvimento da sociedade.

Nas organizações, públicas, privadas, do terceiro setor, o processo representa o andamento das ações interativas, evolutivas e de agregação de valor, determinando o crescimento organizacional. Mais formalmente, um processo é um grupo de atividades realizadas numa seqüência lógica com o objetivo de produzir um bem ou um serviço que tem valor para um grupo específico de clientes. (GONÇALVES, 2000)

As instituições de ensino caracterizam partes constituintes de um processo de maior amplitude que é o processo educacional. Nele, os diversos processos de ensino-aprendizagem representam etapas fundamentadas na objetivação de proporcionar o enriquecimento formativo e cultural da sociedade.

Para Varvakis (1998, p.14) processo é “qualquer atividade que recebe uma entrada (input), realiza uma transformação agregando-lhe valor e gera uma saída

(output) para um cliente externo ou interno. Os processos fazem uso dos recursos da organização para gerar resultados concretos”.

A organização educacional desenvolveu processos de ensino-aprendizagem que estão permanentemente em evolução, em aperfeiçoamento e servindo de suporte a novas iniciativas. O fluxo de informação que entra e circula pelo sistema de ensino, se diversifica e apóia iniciativas que produzem resultados nas diferentes modalidades de formação, entre elas, a educação a distância.

O gerenciamento de processo tem como objetivo a melhoria continuada das atividades da organização. No caso das instituições de ensino, e particularmente, em educação a distância, mesmo se tratando de estruturas funcionais, nelas se desenvolvem processos condutores de melhorias do desempenho.

O que, na verdade, se espera de uma instituição voltada para o processo ensino-aprendizagem é a agregação de valor ao estudante, ou seja, o que ele adquiriu de conhecimento durante o período do curso. Para isso, é preciso considerar no processo a variável eficácia, grau de qualificação, a variável eficiência, modo de qualificar, e a variável do tempo de ciclo, período necessário à formação do aluno.

No processo em educação a distância deve-se considerar um planejamento consistente para efetiva implantação dos cursos e de um sistema de avaliação e identificação de falhas e revisão do processo. Para tanto é ilustrativo o modelo sistêmico para educação a distância de Moore e Kearsley (1996, p.9), Quadro 01.

| | |
|--------------------------------|--------------------------|
| Tipos de Curso | Necessidades dos Alunos |
| | Filosofia da Instituição |
| | Especialistas |
| | Estratégia pedagógica |
| Design | Design Instrucional |
| | Planejamento do curso |
| | Produção dos materiais |
| | Estratégias de Avaliação |
| Implementação | Impresso |
| | Vídeo/Áudio |
| | Televisão/Rádio |
| | Softwares |
| | Videoconferência |
| | Redes de Computadores |
| Interações | Tutores |
| | Administração |
| | Colegas |
| Ambiente de aprendizado | Trabalho |
| | Residência |
| | Sala de Aula |
| | Centros de Aprendizagem |

Quadro 01 - Modelo Sistêmico para Educação a Distância
Fonte: adaptado de Moore e Kearsley (1996, p. 9)

No Quadro 01 destaca-se os itens: tipo de curso, design, implantação, interações e ambientes. Cada item corresponde a especificações que interagem sistemicamente. Paula, Ferneda e Campos Filhos (2004) seqüencializam o processo que apontam alguns elementos na implantação de um curso a distância: instituição, planejamento: projeto pedagógico e aspecto tecnológico que se relacionam diretamente com professores e aluno.

Nas instituições de ensino, há sempre a caracterização de uma base ao desencadeamento do processo, sua conceituação, sua contextualização, a natureza analítica e a avaliação dos resultados a que se deseja chegar. Varvakis (1998, p. 14) assinala que “um processo empresarial consiste num grupo de tarefas interligadas logicamente, que fazem uso dos recursos da organização, para gerar resultados definidos, em apoio aos objetivos da organização”.

A educação a distância é parte do processo educacional e uma modalidade de ensino com fronteiras abertas diante não só das novas tecnologias, como do processo de aperfeiçoamento das técnicas de ensino-aprendizagem.

A educação a distância mostra o dinamismo das ações continuadas, conectadas entre si e interativas entre tecnologias, técnicas didático-pedagógicas e

a população de usuários; população dispersa e madura o suficiente para absorver informações, conhecimento e formação. (SANTOS, 2003)

A educação a distância tem uma dinâmica própria, uma seqüência natural, um impulso que a torna um instrumento de ensino evoluído e, portanto, acompanhando os setores mais dinâmicos da sociedade. A educação a distância é, portanto, uma modalidade de ensino funcional e processual ao mesmo tempo. Essa característica a torna flexível e capaz de absorver os avanços das tecnologias e técnicas pedagógicas que lhe são apropriadas.

2.3 Critérios de qualidade para educação a distância

A educação a distância apresenta peculiaridades próprias às quais se somam os critérios gerais para toda graduação que podem ser vistos como indicadores de desempenho. Como critério se entende uma base comparativa de julgamento. Segundo Hronec (1994, p.1) "medidas de desempenho são "sinais vitais" da organização. Elas informam as pessoas que estão fazendo, como elas estão se saindo e se elas estão agindo como parte do todo".

Na dimensão do desempenho é possível considerar vários aspectos: efetividade, eficiência, qualidade, inovação, produtividade, qualidade de vida no trabalho e lucratividade, dependendo dos aspectos a serem avaliados. (VAVARKIS, 1998). O autor complementa que "dentro do gerenciamento de processos, as medidas de desempenho permitem acompanhar e concentrar os esforços nos fatores que contribuem para o sucesso organizacional".

Os indicadores de desempenho são também fundamentais no campo da educação a distância, observadas suas especificidades próprias a partir dos critérios de qualidade estabelecidos.

A especificidade, nos cursos a distância, porém, requer estratégias de execução que tornem essa modalidade de ensino uma alternativa de qualidade, no marco das novas definições educacionais emergentes no que se convencionou chamar de pós-modernidade.

Critérios de qualidade não se referem apenas à educação, embora, a partir dela se alcance outros níveis de atividade. No mundo da competição global essa é uma estratégia de indispensabilidade. (COBRA, 2002 apud AMBONI, 2002, p. 79, MORAES, 2004).

Na educação os critérios de qualidade devem, por natureza, além da especificidade da área de conhecimento do curso em questão, estabelecer princípios e estratégias operacionais adequadas, pois o que está em jogo é a formação para uma vida. Isso, por si só, envolve outra dimensão a não ser negligenciada: a demanda técnica, de competência e profissional da sociedade.

As dificuldades sobre conceituação em educação têm sido discutidas por vários autores, como Pounder (1999, p. 156, apud MORAES 2004, p. 47). GILROY (1998) estabeleceu alguns requisitos com maior nitidez no processo educacional:

- visão da exclusividade
- utilização de padrões a serem seguidos
- adequação da objetivação pela avaliação do desempenho
- alcance dos objetivos propostos
- responder com qualidade às expectativas dos usuários
- reconhecer o conceito em diferentes significados e diferentes contextos

Lincoln (2004, p.205) tratando dos poderes do professor, o poder da interpretação, o poder do critério e o poder da individualização final do saber, afirma sobre esse último:

Toda a competência e qualidade científica de uma universidade repousam no conhecimento de cada professor ou pesquisador, por mais que haja o grupo de pesquisa e a cooperação acadêmica. Mesmo que o conhecimento seja um bem cultural comum, ele e os títulos foram adquiridos por valor e decisão pessoal e, por isso, toda forma de uso depende de uma vontade pessoal de seu possuidor natural.

Se a competência das organizações de ensino superior depende do conhecimento e da competência de seus professores, por outro lado, se faz necessário o estabelecimento de critérios de qualidade a serem alcançados pela instituição, definidos em seus objetivos e metas. Os critérios de qualidade são institucionais.

Mason (1998) coloca que as medidas de qualidade no âmbito da educação sempre estiveram focadas no desempenho do aluno – exames e provas – e outros itens que de certa forma confirmam os critérios referenciados por Lincoln (2004). Com razão a autora considera o foco exclusivamente no aluno, apenas, não adequado à educação atual.

A reestruturação e atualização do processo educacional, em acordo com as exigências do impulso inovador da sociedade, vêm estabelecer outros pressupostos a serem considerados como critérios de qualidade para avaliação de desempenho, como, por exemplo, a interação aluno/professor, os ambientes de aula, aparelhamento tecnológico, produção científica e outros. (MEC, 2003)

Frydenberg (2002) lista alguns domínios presentes na literatura sobre critérios de qualidade em educação a distância, como comprometimento institucional, uso de tecnologias, serviço de apoio ao estudante, design instrucional e desenvolvimento de cursos, interação aluno-professor e aluno-aluno, questões administrativas, relação custo-benefício, observância de leis e regulamentos e avaliação.

Na dimensão internacional destacam-se as seguintes referências sobre critérios de qualidade para a educação a distância:

- Monash University: para alcançar objetivos que assegurem a qualidade em educação a distância e aberta é necessário, de início, estabelecer critérios de igualdade entre os alunos do campus e os que participam de programas de educação a distância e aberta. Os principais eixos são: qualidade resultante de práticas de aprendizagem e qualidade de resultados; qualidade de gestão e apoio aos estudantes; procedimentos de controle de qualidade. No caso específico para o Centro de Educação a Distância: estabelecer programas especiais de colaboração com as Faculdades da Universidade com o objetivo de capacitar alunos em toda Austrália e estrangeiro a implementar cursos em educação a distância ou aprendizagem aberta da Monash University. Inclui-se, também, a preocupação em capacitar professores para atender as necessidades da educação aberta e continuada em todo o mundo. Outra preocupação importante: qualificar o ensino-aprendizagem em nível de convergência on-campus e a distância com o uso de tecnologia de interação.
- Oregon University System: há uma política de qualidade definida: Distance Education Policy Guidelines-USA. Os principais pressupostos são: 1. planejamento, qualidade e programas/cursos, onde são estabelecidos o diagnóstico de necessidades, os critérios de qualidade e os princípios pedagógicos. É feita uma seleção das tecnologias instrucionais aplicadas, certificação, revisão e aprovação de programas, serviço de apoio em cursos/programas e o calendário; 2. serviços para estudantes: orientação acadêmica geral; 3. políticas de treinamento do corpo docente, propriedade intelectual, compensação e reconhecimento; 4. questões financeiras, como taxas, fundos, infraestrutura de suporte, matrículas e identificação nas bases de dados; 5. infraestrutura e definição de padrões técnicos para cursos on-line, gerenciamento.

- The International Association for Continuing Education and Training- IACET: desenvolvimento de diretrizes de qualidade, visando a integridade dos programas educacionais a distância. A educação a distância configura um processo de aquisição de conhecimentos e habilidades, com a utilização de diferentes mídias e metodologias, envolvendo atividades educacionais, resultados de aprendizagem e implementação, avaliação e compromisso administrativo e organizacional.
- The Quality Assurance Agency For Higher Education. Guidelines On The Quality Assurance Of Distance Learning: oferece às instituições de educação superior a distância uma definição de padrões de qualidade, tendo em vista, principalmente, a grande expansão que se verifica nessa modalidade de ensino. No caso específico da Educação a Distância, as diretrizes estão focadas naqueles elementos que apresentam um desafio especial para a garantia da qualidade acadêmica dos programas e certificados oferecidos (QAA, 1999, p. 2). Áreas sujeitas às diretrizes: projeto do sistema; projeto do programa, aprovação e revisão; gerenciamento da execução do programa; desenvolvimento e apoio ao estudante; comunicação e representação dos estudantes; e avaliação dos estudantes.

Quadro 02 resume os critérios de qualidade nas quatro instituições analisadas:

| | Monash University | Oregon University System | The International Association for Continuing Education and Training - IACET | The Quality Assurance Agency For Higher Education. |
|--------------|---------------------------------|----------------------------------|---|--|
| Planejamento | | Diagnóstico de necessidades | | |
| Aprendizagem | Qualidade de aprendizagem | Princípios pedagógicos | Qualidade de aprendizagem | |
| Gestão | Gestão e apoio aos estudantes | Qualidade dos programas e cursos | Gestão administrativa e organizacional | Gestão do curso |
| Capacitação | Capacitação dos docentes | Treinamento do corpo docente | | |
| Tecnologia | Uso de tecnologias de interação | Uso de tecnologias apropriadas | | |
| Avaliação | | | Programas de avaliação | Programas de avaliação |

Quadro 02 - Resumo dos critérios de qualidade das quatro instituições pesquisadas
Fonte: elaborado pela autora

O quadro resumo mostra que o critério gestão foi contemplado por todas as instituições. Esse indicador trata da gestão de estudantes, cursos, gestão administrativa e organizacional. Fica, pois, clara a preocupação das instituições com a abrangência do indicador gestão. O indicador planejamento foi contemplado por apenas uma instituição que o considera importante no diagnóstico das necessidades de demanda, importância destacada por Moore e Kearsley (1966, p. 9) no seu modelo sistêmico para educação a distância. Quanto a aprendizagem as instituições não deixam claro o tipo de avaliação que realizam, como por exemplo, se do aluno, docentes, cursos, etc. Duas instituições têm programas não especificados de avaliação. No critério tecnologia duas instituições não explicitam o tipo de uso utilizado, o que não permite um procedimento analítico.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), estabeleceu indicadores de qualidade para o desempenho das IES na modalidade educação a distância. Para a SEED/MEC a diferença básica para os alunos a distância está no fato de ter acesso ao conhecimento e desenvolvimento de habilidades e posturas relativas ao estudo, à profissão e à própria vida, no tempo e local que lhes são mais adequados.

Os critérios de qualidade estabelecidos pela SEED/MEC foram detalhados no item 4.5 Avaliação Institucional na modalidade a Distância. Complementando, objetivou a SEED/MEC a integração com políticas e diretrizes estabelecidas para toda a graduação, ressaltando certas especificidades para a educação a distância.

A configuração do projeto de implantação de um curso a distância deve representar um contexto de linguagens e recursos pedagógicos associado às tecnologias adequadas à produção de qualidade do desempenho. Como afirma Hronec (1994, p.15) “as medidas de desempenho associam missão, estratégia, metas e processos da organização”. As responsabilidades das organizações proponentes de cursos na modalidade a distância são bem definidas e de responsabilidades bem caracterizadas.

Um curso em educação a distância tem, naturalmente, que dispor de equipes profissionais multidisciplinares. Essa exigência coloca a questão de professores especializados nas disciplinas a serem ofertadas e das parcerias de profissionais das diversas tecnologias da informação e comunicação.

Todo um arsenal de programas, textos, material didático, sistema de auto-avaliação, estrutura curricular são exigências a ser observado pelas IES que se

candidatam à implementação de cursos a distância (MEC/SESu). Outros itens fundamentais são a comunicação/interatividade entre aluno e professor, a atualização dos recursos educacionais a ser mobilizada na montagem dos programas em educação a distância, a instrumentação tecnológica de ponta e a auto-avaliação que sempre está presente, mesmo nos sistemas mais avançados em outros países.

Um dos países que se destaca em educação a distância é o Canadá. Cazalis (1999, p.53) estudando o sistema de avaliação institucional no Canadá destaca três princípios:

1. princípio constitucional: a diversidade dos sistemas. São sete os sistemas de ensino no Canadá. Em cada província (dez) se outorga às associações profissionais a responsabilidade de autorização e avaliação de cursos. Para a medicina e a engenharia essa responsabilidade é das associações nacionais;
2. princípio operacional: a auto-avaliação. A garantia de qualidade dos produtos do ensino superior é da responsabilidade das próprias instituições – princípio de responsabilidade (imputabilité ou accountability);
3. princípio da prudência: a verificação da qualidade da auto-avaliação.

A totalidade do sistema canadense de avaliação é baseada na confiança. A verificação da qualidade da auto-avaliação constitui uma responsabilidade complementar. Embora não exista um modelo formal de avaliação no Canadá existem, no entanto, modelos de qualidade reconhecidos, quando não oficiais.

Para Cazalis (1999, p. 67) a avaliação é hoje uma prática corrente no Canadá, generalizada na sua cultura. Portanto, em qualquer manifestação do processo de ensino, suas modalidades e especificidades, a avaliação e com ela os critérios de qualidade do desempenho estão enraizados na cultura canadense.

2.4 Considerações do capítulo

O capítulo tratou da educação a distância como um elemento de gestão do conhecimento. Foram analisados os itens referentes à conceituação de educação a distância e a educação a distância como um processo.

A seguir foram analisados os critérios de qualidade para a educação a distância, utilizados por algumas instituições destacadas do cenário internacional. Obteve-se, com esse procedimento a visão necessária à formulação do objetivo central desse trabalho que é a construção de um modelo de avaliação para a implantação de cursos em educação a distância. Os critérios nacionais, como já referidos, serão analisados no capítulo 4.5.

O capítulo, portanto, ocupou-se de três aspectos fundamentais da educação a distância: gestão do conhecimento, processo e critérios de qualidade. Esses aspectos permeiam toda dinâmica processual e funcional dos cursos em educação a distância, assim como de outras modalidades de ensino. Por se tratar de uma modalidade de ensino que ganha impulso na modernidade das tecnologias e das técnicas pedagógicas e, também, por representar um forte apelo no mundo das organizações, a educação a distância põe em relevo as questões relacionadas aos três itens destacados.

3 FLUXO INFORMACIONAL

O presente capítulo trata do processo e análise do fluxo informacional e da tomada de decisão, fundamentais no processo de construção do modelo de avaliação proposto. A Figura 02 mostra a interação da educação a distância com o fluxo informacional e o processo organizacional por meio de ferramentas e suportes: tecnologia, avaliação, qualidade e competência do desempenho.

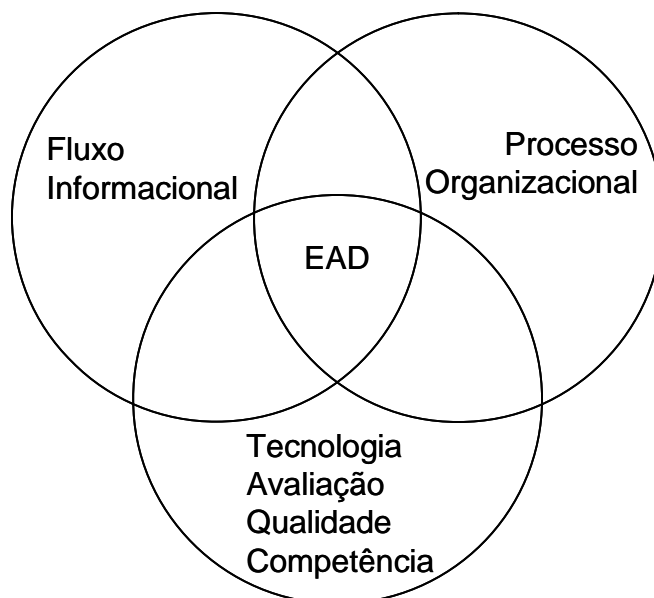


Figura 02 - A interatividade da educação a distância
Fonte: elaborada pela autora

Na Figura 02 a educação a distância interage com os elementos de sustentação. Assim o fluxo informacional agrega valor ao processo educacional dentro da organização, o que permite o desenvolvimento da modalidade a distância observadas as variáveis substantivas que são: tecnologia, avaliação, qualidade e competência.

A informação acompanhou o processo evolutivo da capacidade humana de se transformar, mudar e inovar. A informação tem representado, para os seres vivos, ao longo do período biológico da Terra, uma forma de capacitação aos

enfrentamentos das adversidades e da construção de novas configurações que assegurem o melhor padrão de existência.

Informação e comunicação não são apenas características da espécie humana, do poder de inteligência, da formação de sistemas externos aos organismos constituídos. A própria natureza dos organismos vivos representa sistemas por onde se movimentam fluxos de informação numa interação extraordinária entre funções internas e percepções externas.

Sistemas internos e externos, eis uma noção que vale tanto para os organismos vivos como para as organizações, inclusive as IES. Por mais primitivos que sejam alguns tipos de seres vivos há um sistema de informação como alerta para os perigos da sobrevivência. (DAFT, 2002, p. 239)

Ruídos, gestos, sons e movimentos funcionam como sistemas de alerta; na verdade, são ao mesmo tempo formas de comunicação e informação. Nesse sentido, a informação é um evento produzido com alguma intenção objetiva e comunicado por algum tipo de símbolo.

A identidade entre informação e comunicação foi colocada por Barreto (1998, p. 12) quando afirma que “o fluxo de informação é uma sucessão de eventos, de processo de mediação entre a geração da informação por uma fonte emissora e a aceitação da informação pela entidade receptora”. Está, portanto, estabelecida uma interação entre quem emite e quem recebe a informação e o meio pelo qual o fenômeno se realiza é a comunicação. De outra parte pode-se assegurar que a relação informação/comunicação é um fenômeno social que ocorre nas relações inteligentes intra e interpessoais cujo foco dispersor é a educação.

Quando Bertalanffy publicou seu trabalho “General Systems Theory” (Ludwig Von Bertalanffy, 1951), por se tratar de um biólogo, naturalmente o corpo humano foi tomado como referência. Essa referência se estende aos os organismos vivos, os quais são movidos por princípios energéticos que se transmitem e produzem efeitos em todos os membros constituintes da estrutura orgânica.

O corpo humano tomado como referência, é um belo exemplo de sistema interno, integrado ao sistema externo que o alimenta com princípios energéticos vitais. Sempre que se tiver que exemplificar a teoria geral dos sistemas pode-se tomar o corpo humano como referência.

As percepções recolhidas do meio ambiente onde se desenvolvem os organismos vivos são remetidas ao cérebro pelos aparelhos sensores e

transformados em informações que se irradiam aos órgãos do sistema orgânico em acordo com suas necessidades funcionais. Internamente, cada órgão passa a outro uma forma de informação por meio de fluxos físico-químicos que permitem, na interação total, o pleno funcionamento do organismo. Esse funcionamento não é auto-regulado pelo livre-arbítrio.

Hawking (1995, 107) acentua que “o conceito de livre-arbítrio pertence a um domínio diferente daquele das leis fundamentais da ciência. Quando tentamos deduzir o comportamento humano das leis da ciência, ficamos presos no paradoxo lógico dos sistemas auto-referentes”.

A grande diferenciação entre os sistemas auto-referentes e os criados pela inteligência está que nos primeiros não se pode exercer o princípio do livre-arbítrio, enquanto que nos segundos uma mudança de estrutura cognitiva pode alterar, interferir ou inovar o sistema. Elias (1988, p. 142) bem explicita o problema:

A dupla progressão para unidades de integração social cada vez mais vasta e para cadeias de interdependência social cada vez mais longa acarretou, igualmente, estreitas relações com certas modificações que intervinham na ordem cognitiva, dentre elas a ascensão a níveis mais elevados de síntese conceitual. É fácil compreender as vantagens trazidas pelas modificações cognitivas feitas nesse sentido para as sociedades que conheceram essa forma de desenvolvimento. Ela possibilitou a percepção e a representação simbólica de sistemas de interferência cada vez mais extensos e complexos entre a natureza e a sociedade.

O que efetivamente sustenta a teoria geral dos sistemas é a própria natureza. Ela é um sistema geral de funcionamento, tanto na dimensão macro como na micro-realidade dos fenômenos universais. Entendê-la, em toda fenomenologia que lhe é inerente, somente tem sido possível com o avanço do conhecimento.

Um sistema solar, um sistema galáctico, um sistema de existência viva, enfim, sempre um sistema. E todos eles, naturalmente, com características funcionais internas e externas. Porém, todos os sistemas mantêm algum tipo de interação, ou seja, interagem, se comunicam e dependem, entre si, de interconexões, de forças interdependentes.

A teoria da relatividade de Einstein ocupa-se com as grandes extensões do tempo-espaço, a teoria quântica se ocupa com o mundo das partículas. Mas ambas procuram explicar os fenômenos do sistema universal, que em dado momento ou sentido das percepções, dos conceitos e da funcionalidade se tornam cúmplices na

harmonia da sinfonia cósmica. Mas, no âmbito das organizações, particularmente as educacionais, instituições criadas pela inteligência para a prestação de serviços e o desenvolvimento das forças sociais é que será procedida a análise do fluxo informacional.

3.1 Processo e análise do fluxo informacional

Os fluxos informacionais formam um encadeamento de etapas que projetam o sentido evolutivo da civilização e, particularmente, das organizações. Vieira e Vieira (2003, p.47) destacam que

As civilizações se organizaram e evoluíram por meio de sistemas de fluxos de demandas e decisões. Ao longo do tempo variaram a dimensão e a forma do espaço construído, mudando também a natureza dos fluxos. A atualidade nas práticas econômicas seguiu o aprimoramento e a evolução tecnológica aumentando, gradativamente, a velocidade da informação [...] A sociedade em rede, principalmente para os grupos sociais já enquadrados nos ritmos da era informacional, mostra um cenário altamente mutante de processos e formas espaciais. São os novos espaços de fluxos que condicionam as transformações estruturais nas relações de produção, circulação e consumo.

A natureza da informação, sua objetivação e o movimento que a desloca forma o que Castells (1999, p.436, v.1) chamou de espaço de fluxos: “o espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos”.

As IES se estruturam em formas espaciais pelas quais transitam os fluxos de demandas e decisões. Toda demanda é uma vontade expressa a partir de objetivações, ou seja, no momento que se define um objetivo a ser alcançado inicia-se o processo de demanda. Ativa-se, dessa forma, um fluxo informacional previamente direcionado.

Por sua parte, as decisões como assinala Beer (1969, p.28) “são eventos que fluem para a rede que constitui o sistema, e são descritíveis (e isso significa, de alguma maneira, previsíveis) em termos de informação no sistema e da estruturação das comunicações”. O fundamento da rede é, pois, estabelecer a interconexão necessária às relações entre intenções e práticas, visando uma determinada

objetivação. No mundo global o conhecimento e a informação estão conectados numa rede que dá uma nova dimensão ao processo educacional.

O movimento da informação pressupõe uma seqüência de etapas de acordo com o objetivo proposto. Numa organização sistêmica, acadêmica, por exemplo, a informação tem uma porta de entrada, passando para etapas de processamento, ou seja, sobre a informação é procedida uma ação correspondente à necessidade de resposta pretendida. A saída, intra ou intersistêmica, configura um contexto de comunicação.

Nesse sentido, Melo (2002, p.32) define um fluxo de informação como “um conjunto integrado de etapas de processamento, através de etapas de comunicação”. Há na definição citada um pressuposto de retro-alimentação sistêmica, o que corresponde às formas atuais de organização, onde o principal é a interação e não a subordinação.

É fundamental considerar no desencadeamento de um fluxo de informação a natureza dos dados com os quais se alimentará o sistema. A fonte dos dados, a natureza e relevância deles são essenciais à entrada no sistema de informações, pois é a partir deles que se processarão ações que irão produzir resultados. Esses resultados, por sua vez, irão alimentar tanto as necessidades internas como externas, ou seja, intra-sistêmicas (subsistemas), como os sistemas externos, inter-sistemas, envolvendo mais de uma organização. Essa é uma característica bem marcante dos sistemas e subsistemas que regem o funcionamento das IES e suas relações com a sociedade.

Sob esse aspecto é necessário considerar as diferenças entre as IES, públicas ou privadas bem como a dimensão em número de alunos. Contudo, no primeiro caso trata-se da qualidade do ensino independente da natureza jurídica da instituição; no segundo caso trata-se de variáveis quantitativas que não influem na abordagem qualitativa a ser considerada no modelo de avaliação.

Tomando-se a definição de Daft (2002, p. 13) “um sistema é um conjunto de elementos interativos que recebe entradas do ambiente, transforma-as, e emite saídas para o ambiente externo. A necessidade de entradas e saídas reflete a dependência em relação ao ambiente”. Os sistemas são considerados abertos à medida da conectividade que transporta a informação de uma agenda para outra. Isso significa que os dados de entrada no sistema de informação são processados por ação objetiva e disseminados.

Na análise do fluxo informacional é preciso ter presente o diferencial entre dado e informação. Os dados coletados entram no sistema de informação para serem processados e produzir resultados de saída. Como acentua Beuren (2000, p. 47):

A informação não se limita à simples coleta de dados. Para que os dados se transformem em informação útil, eles precisam ser decodificados, organizados e contextualizados, de acordo com as necessidades dos responsáveis pelo processo decisório. Em outras palavras, os dados representam a matéria-prima, aos quais é agregado valor de utilidade, de acordo com propósitos preestabelecidos, transformando-os em informação para aquele fim específico.

Na gestão organizacional formam-se sistemas integrados de informação que geram fluxos em movimento pela estrutura decisória. Da energia, da qualidade e dos valores agregados dependem a eficácia e a qualidade do desempenho. Nas instituições de ensino e pesquisa o fluxo organizacional é predominantemente interativo, ao contrário de algumas organizações onde a estruturação é eminentemente subordinativa, ou seja, submetida à organização burocrática vertical.

As ações pedagógicas trabalham com a informação produzida pela intelectualização dos dados. O valor de utilidade a que se refere Beuren (obra citada), no caso da gestão educacional, é uma intelecção das características especiais que envolvem todo processo de ensino-aprendizagem.

No campo da pesquisa o fluxo de informação gerado tem um circuito restrito, inicialmente, até que se consolide uma nova forma de conhecimento. A saída do sistema é direcionada à área temática de origem, podendo se irradiar a outras áreas, com entradas em sistemas integrados de pesquisa. Tanto no ensino como na pesquisa o fluxo informacional incorpora o sentido intelectual do ambiente, assim como em instituições tecnológicas o que se incorpora ao fluxo é a idéia da geração e da construção de novas tecnologias. O circuito lógico da informação perpassa os ambientes de ensino e pesquisa, agregando valores e gerando conhecimento.

Em alguns segmentos da ciência, na astrofísica, por exemplo, Thorne (2005, p.119) faz uma previsão de uso de avançada tecnologia espacial para detectar as ondas gravitacionais que, na verdade, são fluxos de informação em ondas de gravidade sobre eventos do universo:

No período de 2010 a 2015, um detector de ondas gravitacionais, baseado a distância no espaço e chamado LISA (Lazer Interferometer Space Antena) revelará o encurvamento do espaço-tempo à volta de muitos buracos negros de grande massa no universo longínquo, e mapeará tal encurvamento com finos detalhes em todos os três aspectos do encurvamento: o encurvamento do espaço, o encurvamento do tempo e o rodado do espaço-tempo à volta do horizonte.

Decodificadas e analisadas, as ondas gravitacionais produzem, como fluxos de informação, novos conhecimentos acerca dos fenômenos do universo. Nesse caso trata-se de fluxo de informação intangível, ou seja, são obtidas informações e a partir delas novos conhecimentos pela recepção de fontes luminosas, formas energéticas, ondas que envolvem forças da natureza.

Para se considerar tais fenômenos como fluxos de informação é preciso levar em conta: 1. disponibilidade tecnológica adequada à captação de emissões de um ambiente externo cósmico; 2. o desenvolvimento de técnicas que permitam a decodificação, interpretação e contextualização de sinais emitidos pelas forças da natureza; 3. análises comparativas que projetam um novo conhecimento. Há, a partir dessa articulação de idéias sobre a informação, um marco importante quanto ao dado bruto como matéria prima para a informação.

Uma contagem de população pode representar um dado estatístico bruto; colocado numa série histórica começa a revelar eventos sociais por processamento analítico. No sistema educacional as informações (dados já processados) alimentam as variáveis que compõem a natureza do ensino e da pesquisa. O sistema acadêmico funciona por informação e conhecimento, sendo, portanto, um sistema que opera por fluxos informacionais, ou seja, informação mais conhecimento.

O fluxo da informação é uma seqüência de eventos que transita de um ponto de partida a outro de chegada, ou seja, tem uma fonte de emissão e outra de recepção. O ponto de partida é a fonte emissora, que dinamizada por uma objetivação provoca um fluxo no tempo-espaço (trânsito), chegando ao ambiente de objetivação onde se opera o processamento pela interação dialética entre a informação, a inteligência e a comunicação. Obtêm-se, então, os resultados desejados, promovendo-se a disseminação.

No sistema educacional essa dinâmica fica bem caracterizada, pois se parte sempre de uma escala de informação e conhecimento. No interior do sistema passa por agregação de valores, o que significa a geração de novos fluxos de informação e

conhecimento. Os resultados desejados aparecem na formação dos alunos e sua disseminação na sociedade.

Na área da pesquisa acadêmica, no campo da ciência astrofísica, particularmente, já referido anteriormente, pode-se caracterizar o encadeamento mostrado acima: o raio luminoso, as ondas emitidas pelas forças da natureza, não representam dados brutos; são, na verdade, fluxos de informação contidos nas emissões cósmicas que precisam ser decodificados a partir das técnicas disponíveis. São informações que produzem conhecimentos e são disseminadas com suporte científico.

O fluxo de informação, gerador de conhecimento, passa do sistema acadêmico para a cadeia produtiva determinando uma escala de valores (Lammus e Vokurka, 1999) que se desdobra desde os fornecedores até o produto disponibilizado para consumo. Na verdade trata-se sempre da agregação de valores representativos de variáveis fundamentais para o sucesso empresarial como qualidade, eficiência das ações e eficácia final. A agregação de valores referida corresponde à informação e conhecimento gerados e transmitidos ao longo do processo educacional, técnico e superior, que se disseminam na sociedade por meio do desempenho profissional.

O planejamento da produção, formulado por especialistas oriundos da academia, contempla as diversas etapas a serem seguidas pelo fluxo das informações, sem às quais não seria possível estabelecer os pressupostos básicos nas relações entre produtores e consumidores.

Segundo os autores citados Lammus e Vokurka (1999. p.18) o “momento da informação” estabelece relações de reciprocidade no mundo dos negócios, criando assim, a cadeia de valor. Nas IES há também uma cadeia de valores interativos entre professores, alunos, técnicos administrativos e a sociedade que é afinal, a consumidora dos conhecimentos gerados e disseminados.

Outros autores trabalham com a idéia da informação como um insumo na cadeia produtiva (Forza e Salvador, 2001; Benner e al, 2003) destacando, sempre, a melhoria do desempenho a partir do tratamento dos dados coletados e das informações produzidas e repassadas ao sistema. Nesse caso, também, é preciso considerar que a melhoria do desempenho é uma prerrogativa adquirida na qualificação dos recursos humanos via processo educacional.

Curty (2005) acentua que as fontes e os caminhos seguidos pelo fluxo informacional exercem influência em todo processo produtivo. Como o conhecimento é uma forma de produção, tem-se a importância interna da informação nas organizações de ensino.

Pantry e Griffiths (2002) enfatizam essa importância, destacando algumas variáveis necessárias ao desempenho de qualidade das organizações: real necessidade da informação; para quem é dirigida; porque os agentes organizacionais, acadêmicos ou não, procuram informação; e os contatos com os usuários.

Para os autores (2002, p.44) “organizar a informação é proporcionar aos gerentes a oportunidade de uma visão sistêmica do custo da informação. A informação adicional deve ser adquirida, o que envolve dois itens: necessidade e custo”. É uma visão válida para as organizações de ensino por seus custos crescentes.

Esses itens se agrupam em uma “estrutura de conteúdo”, conforme Akeroyd (2004, p. 159) que pode ser caracterizada em: publicações; qualidade do material pouco estruturado; e material totalmente estruturado. A partir dessa visão tem-se a estruturação normalizada, o controle bibliográfico, a revisão por partes, a interatividade, o dinamismo; quando o sistema não é totalmente estruturado ocorre: situação transitiva; escasso controle; e qualidade variável, de acordo com Akeroyd (2004, p. 159). Essas premissas são válidas para todos os tipos de organizações, inclusive as Instituições de Ensino Superior.

A agregação de valor aos processos de avaliação na implantação de cursos superiores e, particularmente, na modalidade de educação a distância permeia as situações de qualidade e vulnerabilidade dos cursos. Isso significa que a qualidade do fluxo de informação irá sensibilizar o sistema educacional tornando-o compatível com as políticas públicas de tornar a educação um instrumento de qualificação do sujeito.

Na educação a distância os cuidados, naturalmente, terão que ser maiores, pois envolvem práticas educacionais por meio de técnicas que precisam estar bem ajustadas em termos de planejamento, execução e avaliação.

3.2 Fluxo informacional e a tomada de decisão

O fluxo informacional representa, no mundo interno das organizações, o suporte fundamental ao processo de tomada de decisão. No âmbito organizacional tomar decisão pode significar o sucesso como o fracasso das atividades programadas. Atingir a objetivação proposta às finalidades das organizações tem como etapa final à tomada de decisão.

O fluxo informacional se movimenta no tempo-espaço das redes de interação sistêmica da organização. Daft (2002, p. 371;372) afirma que

Toda organização cresce, prospera ou fracassa em consequência das decisões de seus gerentes, e as decisões podem ser arriscadas e incertas, sem qualquer garantia de sucesso. A tomada de decisão deve ser feita em meio a fatores em constante mudança, informações vagas e pontos de vista conflitante [...] Os processos de tomada de decisão podem ser vistos como o cérebro e o sistema nervoso de uma organização. A tomada de decisão é o uso final dos sistemas de informação e de controle [...] As decisões são tomadas em relação à estratégia da organização, à estrutura, às inovações e às aquisições [...] A tomada de decisão organizacional é formalmente definida como o processo de identificação e solução de problemas. O processo contém dois estágios principais. No estágio de identificação de problema, a informação sobre as condições ambientais e organizacionais é monitorada para determinar se o desempenho é satisfatório e para diagnosticar falhas. O estágio de solução do problema se dá quando os caminhos alternativos de ação são considerados e uma alternativa é selecionada e implementada.

É permissível considerar a natureza e a complexidade do processo de tomada de decisão. Embora muitas decisões possam ser programadas, “são bem estruturadas porque os critérios de desempenho normalmente são claros, dispondo de informações adequadas sobre o desempenho corrente, de alternativas facilmente especificadas e uma relativa certeza de que a alternativa escolhida será bem-sucedida”, citando Daft (2002, p. 372).

Há, no entanto, uma gama de decisões que ocorrem em situações de momento. Essa assertiva é válida tanto para as organizações do mundo econômico (financeiras, particularmente) como para as instituições de ensino onde a variabilidade de situações é muito acentuada.

No mundo global, do qual fazem parte as IES, onde os fluxos de demandas e decisões giram rapidamente no tempo-espaço mundo, alterando conhecimentos e condições específicas locais que influem nas negociações, o poder de tomada de

decisão precisa de suporte em informações sempre atualizadas e confiáveis. O menor erro de avaliação pode significar perdas irre recuperáveis tanto quando se tratar do mundo dos negócios como igualmente para o sistema educacional.

Ainda citando Daft (2002, p. 374) há duas maneiras de tomada de decisão, principalmente, a individualizada: a abordagem racional e a perspectiva da racionalidade limitada. No primeiro caso, atribui-se aos gestores (presidentes, superintendentes, diretores, reitores, e outros) a competência pelo uso das técnicas de tomada de decisão. Na perspectiva de racionalidade limitada, as decisões são tomadas sob severas restrições de tempo e recursos.

Em estruturas de ensino grande parte das decisões é tomada de forma colegiada, delegando-se aos agentes executores decisões apenas baseadas nas deliberações dos órgãos de representatividade. Mesmo considerando a complexidade do processo de tomada de decisão é preciso ter a clara visão holística, ou seja, do conjunto do sistema, pois tanto o fluxo informacional como a tomada de decisão depende de mecanismos avaliativos e de planejamento.

A maior parte das instituições federais de ensino superior tem estruturas complexas de funcionamento (VIEIRA e VIEIRA, 2004). A organização burocrática que dinamiza o funcionamento acadêmico é formada por ampla multiplicidade de órgãos e poderes segmentados. Cria-se, conseqüentemente, uma imensa teia de interatividades e subordinações, por onde circulam os fluxos decisórios. Para Vieira e Vieira (2004, p. 185)

A distribuição do poder em estruturas complexas segue uma rede densamente ramificada, na qual se destacam pontos de maior ou menor concentração de força decisória. A escala divisional na organização das atividades administrativas e acadêmicas determina a dispersão do poder na coluna decisória principal e na lateralidade da teia de nichos formada. Conquanto o sistema de poder como um todo seja, altamente, concentrado e centralizado em poucos núcleos, há subjetivações de poder na extensão burocrática da estrutura. São poderes representativos, vinculados em fluxos que se movimentam verticalmente, nos dois sentidos, às instâncias decisórias de percurso [...] As decisões que se impõem pela natureza das atividades acadêmicas se transformam, quase sempre, em processos vinculados á teia estrutural por onde se movimentam as demandas.

Trigueiro (1998) lembra que embora os vários estudos desenvolvidos ultimamente em relação às IES, tanto públicas como privadas, há ainda carência de informações e diagnósticos de maior confiabilidade entre as diversas dependências

jurídico-administrativas. O autor citado apresenta a classificação das IES de acordo com a Lei 9.394, de 20/12/1996 artigos 16 e 20, complementada por decretos. A classificação é a seguinte:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por um ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem características dos incisos abaixo;
- II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV - filantrópicas, na forma da lei.

Além do sistema federal, o ensino superior brasileiro compreende, também, os sistemas estaduais e municipais. No sistema federal, estão as IES federais (mantidas pela União), as faculdades e universidades particulares, e chamados centros universitários particulares. As universidades estaduais estão sob a jurisdição dos respectivos sistemas estaduais.

Uma forma organizacional muito importante, atualmente, no panorama do ensino superior brasileiro, consiste nas chamadas “universidades comunitárias”, que mantêm elementos típicos de uma instituição pública – são criadas e mantidas por conselhos formados por membros da comunidade municipal ou estadual, o que confere o caráter público à organização jurídica da citada instituição -, e características da estrutura e funcionamento de instituições particulares com independência e grande autonomia para gerir orçamentos e tomar decisões administrativas – bem próximas da forma privada de determinadas instituições de ensino superior.

Essa diversidade acadêmica, em escala de dependências jurídico-administrativas, predominantemente, privada, não disponibiliza informações confiáveis às análises.

Em relação às instituições privadas, Schawrtzam (2002) lembra estudos sobre o setor privado que procuram um melhor entendimento de suas funções pedagógicas e educacionais, num contexto de educação superior de massa. Para o autor “a análise financeira da educação superior privada não substitui outras análises e considerações sobre a natureza e o conteúdo das atividades

educacionais deste setor, mas é indispensável para que estas outras considerações sejam desenvolvidas em bases sólidas e realistas”.

A rede interna de fluxos informacionais não caracteriza um circuito fechado de demandas e decisões. As instituições de ensino superior, independente da vinculação jurídico-administrativa, têm indissociáveis relações de interação com ambientes externos. Os ambientes internos de poder se vinculam ao ambiente externo, estabelecendo-se uma troca de fluxos de informação que conduzem à formulação de estratégias e metas para a instituição.

A Figura 03 mostra as vinculações entre ambientes das instituições de ensino superior e suas objetivações fins.

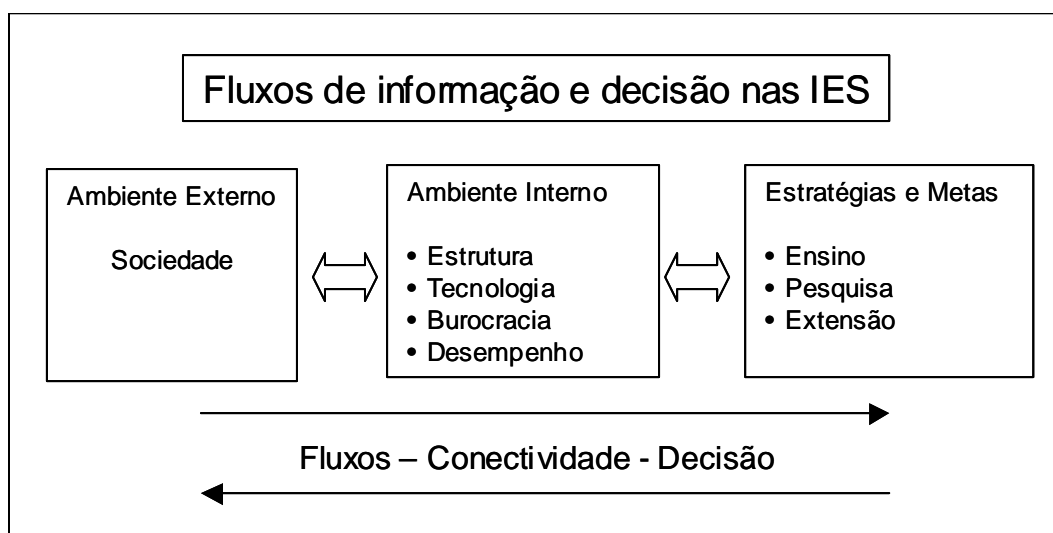


Figura 03 - Fluxos de informação e decisão nas IES e a interconectividade externa
 Fonte: adaptada de Vieira e Vieira (2004, p. 196)

A diferença entre as organizações de produção e as instituições de ensino superior está na natureza do produto final. De um lado, uma mercadoria para um mercado de consumo diversificado em escalas de qualidade de acordo com o poder de renda. De outro, um produto intelectual, uma mente treinada para desenvolver novas fontes de informações e gerar novos conhecimentos.

A estrutura funcional e cognitiva é diferenciada no objeto, na natureza sensitiva, no comportamento, em padrões de qualificação pessoal e desempenho coletivo. O produto-mercadoria se consome, desaparece. O produto intelectual se aperfeiçoa, se renova, muda e desdobra informação e decisão. Para entender a formação desse produto intelectual é necessário estabelecer algumas premissas de análise.

A academia gera um tipo de poder singularizado. Lincoln (2004, p. 204-205) destaca três poderes inerentes à atividade acadêmica do professor e que repercutem diretamente na formação do aluno: o poder da interpretação; o poder do critério; e o poder da individualização final do saber.

O **poder da interpretação** dos fatos, que é um poder de criar mundos e neles envolve os que reverenciam o status superior do domínio da linguagem e do conhecimento científico. Essas pessoas vão dos estudantes em sala de aula aos interlocutores nas mesas de negociação; da imprensa, onde comparecem representando o saber e a solução especializada, aos políticos que os recebem em comissões para reivindicar privilegiadamente seus interesses.

O **poder do critério**, afinal é na universidade que se aprende e se sabe dizer por quê. O professor julga o currículo – ele, afinal, sabe o que cabe ensinar – avalia irrecorrivelmente o aluno e decreta vida ou morte deste. Há algum controle de pares, sem dúvida, mas algo restrito à corporação. Nisso, qualquer ação judicial extra-universidade se limitará ao cumprimento formal de regras internas. O julgamento prático do professor é, de fato, mais absoluto que a do juiz, embora, paradoxalmente, aquilo de que trate seja teoricamente mais discutível.

O **poder da individualização** final do saber. Toda competência e qualidade científica de uma universidade repousam no conhecimento de cada professor ou pesquisador, por mais que haja o grupo de pesquisa e a cooperação acadêmica. Mesmo que o conhecimento seja um bem cultural comum, ele e os títulos foram adquiridos por valor e decisão pessoal e, por isso, toda forma de uso depende de uma vontade pessoal de seu possuidor natural.

Embora o poder singularizado na figura do professor, como acentuou Lincoln (2004), há uma distribuição de poder dentro de cada comunidade (WEBER, 1999). O autor (1999, p. 175) afirma que “toda ordem jurídica (não só a “estatal”), por sua configuração, influencia diretamente a distribuição do poder dentro da comunidade em questão”.

Desta forma entende-se que embora o professor detenha um poder singularizado, por suas peculiaridades de saber e decisão no âmbito de cada atividade docente ou de pesquisa, está, por outro lado, vinculado a outras formas de poder, como a dos colegiados dos quais faz parte e também das normas legais de funcionamento da instituição de ensino superior a qual pertence.

Nas estruturas organizacionais das IES há sempre o que Weber (1999, p. 198) chamou de “competências oficiais fixas, ordenadas, de forma geral, mediante regras: leis ou regulamentos administrativos”. Todavia, a dinâmica acadêmica, ou seja, o conjunto de fluxos informacionais que normalmente ocorrem no desenrolar das atividades didático-pedagógicas acabam por se incorporar às competências

fixas de funcionamento das IES, sempre que aprovadas pelos colegiados superiores.

O domínio da informação, o poder e as decisões tomadas no âmbito da estrutura e organização acadêmica particularizam e singularizam uma forma específica de racionalidade decisória. Não tanto uma racionalidade individual, muito típica dos gerentes, sempre atentos às mudanças que devem acompanhar o dinamismo dos mercados e às peculiaridades da economia transterritorial.

Daft (2002, p. 374-376) considera que a “abordagem racional para a tomada de decisão individual destaca a necessidade da análise sistemática de um problema seguida pela escolha e implementação numa seqüência lógica passo a passo”. Para o autor, na abordagem racional, o processo de decisão pode ser dividido em oito etapas:

- Monitorar o ambiente de decisão: monitoramento das informações internas e externas;
- Definir o problema da decisão: identificação de detalhes essenciais do problema, como onde, quando, quem estava envolvido, quem foi afetado e como as atividades atuais são influenciadas;
- Especificar os objetivos da decisão: determinar os resultados a serem alcançados por uma decisão;
- Diagnosticar o problema: aprofundar a análise de um problema, em busca da determinação da causa;
- Desenvolver soluções alternativas: o gerente deve ter conhecimento de alternativas para alcançar os objetivos propostos;
- Avaliar as alternativas: uso de técnicas estatísticas ou de experiência pessoal para estimar a probabilidade de sucesso;
- Escolher a melhor alternativa: essa etapa é considerada o centro do processo decisório;
- Implementar a alternativa escolhida: utilização de habilidades gerenciais, administrativas e persuasivas e dá diretrizes para garantir que a decisão seja levada a cabo.

Para o autor (obra citada, p. 377), “as quatro primeiras etapas dessa seqüência são o estágio de identificação do problema; as quatro etapas seguintes é o estágio da solução do problema da tomada de decisão”. Dessa forma, a abordagem racional utiliza-se de procedimentos sistemáticos à tomada de decisão de maneira adequada às condições do ambiente. Mas deve-se considerar, também, a possibilidade de situações novas, emergentes da natureza global dos negócios.

A produção de componentes em diversas partes do mundo, circulando rapidamente em direção aos lugares-globais de montagem e deles para os

mercados transnacionais, exige, muitas vezes decisões não expressas ou programadas. A produção do conhecimento também circula em teias pelas diversas instituições de ensino superior do mundo, o que, internamente, exige decisões na cadeia acadêmica.

O poder ao fluir pelas redes de interconexão entre os lugares-globais, ou dos lugares centros para os lugares sedes da ação produtiva, induz à tomada de decisão baseada na experiência pessoal ou simplesmente na tomada intuitiva de decisão. (Daft, 2002, p. 380). Essa situação pressupõe o conceito de risco. Giddens (1991, p. 41) afirma: “a confiança pode ser definida como crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema, tendo em vista um dado conjunto de resultados ou eventos, em que essa crença expressa uma fé na probidade ou amor de um outro, ou na correção de princípios abstratos”. Os comunicados de avanços no campo do conhecimento, os resultados de pesquisas, geram formas de poder intelectual e científico numa base de confiabilidade individual ou coletiva.

O professor, na singularidade de seu poder, julga, muitas vezes, o desempenho do aluno baseado na sua experiência pessoal ou numa formulação intuitiva e de valorização por princípios abstratos.

De acordo com Driver, Brousseau e Hunsaker, (2001) são destacados dois elementos básicos de decisão: 1. volume de informações utilizado ao se tomar uma decisão (denominado uso de informações) e 2. o número de alternativas consideradas (chamado foco). São destacados, também, pelos autores, como elementos subjacentes, cinco estilos de decisão:

- Estilo decisivo: unidirecionado, com o uso mínimo de informações, visando resolver rapidamente um problema;
- Estilo flexível: multidirecionado, de movimento rápido, podendo mudar de foco e se valendo de múltiplas informações para caracterizar alternativas;
- Estilo hierárquico: utiliza grande número de informações, com análises direcionadas ao detalhamento e especificidade do problema.
- Estilo integrativo: é maximizador e multidirecionado. Usa muitas informações para criar alternativas de soluções.
- Estilo sistêmico: é o mais complexo, podendo ser unidirecionado ou multidirecionado ao mesmo tempo. Usa o máximo de informação e considera diferentes perspectivas e soluções alternativas. Adequado para decisões complexas.

Os elementos básicos de decisão compõem o espectro da tomada de decisão no âmbito do processo de avaliação. São elementos que se aplicam sobre

as instituições de ensino superior, emanados, em suas formulações básicas, do órgão responsável pela administração da educação superior no Brasil, que é o Ministério da Educação e seus órgãos de apoio administrativo, legislativo e de normas (CNE, CAPES, INEP, SESu).

Mas é preciso considerar a tomada de decisão numa dimensão maior, no âmbito organizacional. Geralmente, nessa dimensão, a tomada de decisão é colegiada, quer reunindo vários agentes executivos, ou mesmo no âmbito dos Conselhos. Nas instituições de ensino superior essa alternativa é muito comum, não só nas decisões administrativas como acadêmicas.

Nas estruturas das IES a tomada de decisão transita comumente por órgãos colegiados, ficando a implementação da decisão a cargos de hierarquias estruturadas. Nesse caso há uma seqüência de ações que se aproxima do processo de tomada de decisão incremental de Mintzberg (1976, p.266), no qual se estabelecem fases de identificação, desenvolvimento e seleção. Na fase de identificação há o reconhecimento e o diagnóstico do problema; na fase de desenvolvimento o projeto, a pesquisa e a triagem e na fase de seleção a análise, a avaliação, o julgamento e a autorização.

Autores como Padoveze (2002, p. 57) faz a distinção entre sistemas de gestão e sistemas de suporte à decisão. Diz o autor:

Classificamos como sistemas de informações de apoio à gestão os sistemas ligados à vida econômico-financeira da empresa e às necessidades de avaliação de desempenho dos administradores internos. Fundamentalmente esses sistemas são utilizados pelas áreas administrativa e financeira da empresa, e pela alta administração da companhia, com o intuito de planejamento e controle financeiro e avaliação de desempenho dos negócios [...] Como refinamento dos sistemas de apoio à gestão, existem sistemas específicos desenhados para um auxílio direto à questão das decisões gerenciais. São denominados normalmente de DSS – Sistemas de Suporte à Decisão e EIS – Sistemas de informações Executivas (Decision Support Systems e Executive Information Systems). Eles utilizam-se da base de dados dos sistemas operacionais e dos sistemas de apoio à gestão e têm como foco flexibilizar informações não estruturadas para tomada de decisão.

Nas instituições de ensino superior coexistem os dois sistemas, pois há um perfil administrativo-financeiro de gestão e outro de tomada de decisão baseada em deliberações colegiadas. Muitas vezes, por envolverem ações administrativas e

financeiras, as deliberações colegiadas devem ser compatibilizadas com as disponibilidades de recursos.

Em sistemas de informação intranet, ou seja, disponibilidade da informação antes das deliberações, a compatibilidade já é consumada no próprio processo deliberativo. A gestão das ações de pesquisa, particularmente, apoiadas em projetos financiados por agências de fomento, ou mesmo por recursos próprios da instituição, essa forma de suporte à decisão a partir do fluxo informacional é um princípio de boa gestão e planejamento adequado.

Nos cursos desenvolvidos na modalidade a distância o processo de avaliação é fundamental em vários aspectos, como no padrão inicial de implementação dos cursos, na manutenção do padrão de qualidade, principalmente considerando o permanente avanço das tecnologias multi-meios e na garantia de qualidade didático-pedagógica. Essa assertiva é válida tanto para os cursos que se desenvolvem no tempo-espaço do campus central como naqueles ofertados em pólos acadêmicos fora da sede.

Algumas instituições de ensino superior já ofertam cursos de pós-graduação por meio de sistemas de ensino a distância, credenciados pelo MEC. Nesses casos, o fluxo de informação precisa oferecer respostas qualificadas ao modelo de avaliação como forma de se garantir a qualidade de implantação e a própria continuidade da qualidade dos cursos.

Do que foi analisado obtém-se a certeza da importância da procedência dos dados, a competência que pode ser extraída deles e a transferência útil que deles se pode fazer. É bom lembrar os dois critérios que permeiam o fluxo de informação, segundo Smit e Barreto (2002, p.15): “o critério da tecnologia da informação, que almeja possibilitar o maior e melhor acesso à informação disponível, e o critério da Ciência da Informação, que intervém para qualificar esse acesso em termos das competências que o receptor da informação deve ter para assimilar a informação, ou seja, para elaborar a informação para seu uso, seu desenvolvimento pessoal e dos seus espaços de convivência”.

O fluxo de informação para a gestão, o planejamento e a avaliação são instrumentos de suporte capaz de qualificar a atividade e, especialmente, gerar novo conhecimento.

3.3 Considerações do capítulo

No capítulo foi analisada a importância do fluxo informacional na construção do modelo de avaliação proposto para a modalidade de ensino a distância.

Dois aspectos foram salientados: o fluxo informacional como processo e o fluxo informacional na tomada de decisão. A crescente disponibilidade da informação leva a um processo seletivo daquelas que dizem respeito mais diretamente à construção de um novo conhecimento.

Diversas etapas são estabelecidas no andamento dos fluxos de informação em direção a uma finalidade específica. Seleção, processamento, análise e agregação de valor compõem o cenário com o qual se estabelecem as bases para o conhecimento.

No caso, a especificidade está no objetivo central do trabalho que é a construção de um modelo de avaliação para educação a distância. No segundo caso, a importância do fluxo informacional para a tomada de decisão é fator fundamental.

Tomar decisão é uma forma de ação cujo suporte está exatamente na informação. As informações fluem dos diversos componentes da estrutura organizacional, entrando num sistema de avaliação capaz de liberar uma ou mais ações identificadas como tomada de decisão.

No capítulo, a proposição procurou significar o elo entre a informação, a geração do conhecimento e a competência. A informação tomada como fluxo seletivo a uma finalidade; a geração do conhecimento como objetivação no âmbito institucional; e a competência na tomada de decisão. No processo de ensino, na modalidade a distância em particular, essas três categorizações representam a configuração básica para se chegar ao modelo de avaliação desejado.

4 AVALIAÇÃO

Neste capítulo são desenvolvidos estudos sobre o processo de avaliação de desempenho e a avaliação institucional no Brasil. Também é examinada a avaliação institucional na modalidade a distância no cenário internacional. Ambos os critérios de avaliação serão considerados como base de apoio à construção do modelo de avaliação para implantação de cursos a distância.

Tanto no âmbito nacional como internacional há preocupação com a qualidade do ensino. A universidade na presente atualidade tem caráter global, ou seja, faz parte da nova ordem internacional, sem limitações nacionais. Estudantes de todas as latitudes percorrem as principais instituições de ensino superior do mundo em busca do conhecimento global.

Conforme Schawrtzam (2006) a universalidade das instituições de ensino superior é explicada pela função acadêmica de similaridade entre as universidades do mundo. O desempenho de qualidade é uma preocupação de todas, o que conduz ao desenvolvimento de sistemas de avaliação, tanto os institucionais emanados do poder central como os de auto-avaliação desenvolvidos pelas IES.

Perrenoud (1999, p.42) afirma que a “avaliação se faz sobre condutas ou sobre seu produto”. Portanto, a avaliação se realiza a partir das condutas dos atores envolvidos com conseqüências diretas sobre o produto, que no caso da educação é a qualidade na formação final do aluno.

Embora se trave uma longa discussão sobre a autonomia das universidades brasileiras, isso não significa que se alcançada, a soberania não exclui formas de controle por parte do poder público (DURHAM, 2004). Pode-se incluir a aplicação de sistemas avaliativos de desempenho como uma das formas de controle do poder público sobre as IES.

No mundo das organizações a avaliação se tornou um instrumento estratégico de ação. Os sistemas de avaliação cobrem todos os segmentos das empresas e instituições governamentais, visando garantir padrões de qualidade na objetivação dos resultados.

Avaliar significa medir desempenho, controlar ações, investir na inovação e no aprimoramento das atividades. Na ordem global, competir é uma questão sempre

presente. Competir, na verdade, é o modo de sobrevivência das organizações, a maneira delas disputarem o concorrido mercado global e se manterem à frente na conquista de novos mercados. Também as instituições educacionais estão sujeitas aos processos de competição e formação de qualidade dos recursos humanos para a sociedade; isso condiciona todo planejamento e gestão no plano superior do ensino (Vieira e Vieira, 2004).

O instrumento de avaliação da qualidade nas organizações e instituições educacionais é o sistema de avaliação a ser desenvolvido e implementado. A avaliação não é um sistema apenas de controle de procedimentos. Ao contrário, trata-se de um processo altamente dinâmico, inovador e como tal modificador de comportamentos.

Desenvolver novas metodologias de avaliação é um pressuposto para buscar a eficiência no funcionamento e a eficácia dos resultados no âmbito das organizações.

4.1 Processo de avaliação como instrumento de planejamento e gestão

A estrutura organizacional se inclui entre os itens de planejamento e inovação da gestão, pois, se atualizadas, permitirão que os objetivos da empresa ou instituições educacionais, por exemplo, se mantenham em ambientes evolutivos, o que é essencial para suas próprias sobrevivências. Modelos de estruturas organizacionais têm evoluído rapidamente, principalmente a partir dos anos 90, que trouxeram mudanças e rupturas na passagem da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento e da informação. (Nunes e Vieira, 2002)

Nunes e Vieira (2002, p. 37) assinalam que “diversos modelos organizacionais têm sido estabelecidos ao longo do tempo, em que a estrutura organizacional desponta como variável crítica diante da importância que se reveste para a eficácia das organizações”. É por esse caminho que as empresas ou instituições procuram atingir padrões de eficiência em suas atividades internas e a eficácia nos resultados finais.

Na relação entre estrutura e estratégia se incorpora a tecnologia como variável importante no estabelecimento de padrões de interação entre as partes do

corpo organizacional, por outro lado se considera a estrutura organizacional em consonância com o ambiente e seus valores.

Carvalho e Vieira (2003, p. 28-29) chamam a atenção para os ambientes externos com diversos níveis de influência sobre as organizações, particularmente, o ambiente institucional que é caracterizado “pela elaboração de normas e exigências a que as organizações se devem conformar se querem obter apoio e legitimidade do ambiente”. A questão da estratégia é uma abordagem que conduz ao planejamento e à gestão.

As organizações para atingirem seus objetivos com qualidade e competitividade desenvolvem formas de planejamento sistêmico e holístico. Planejamento e gestão são atributos indispensáveis à qualificação de qualquer atividade. Tanto em termos de organização como em termos pessoais.

Organização, planejamento e gestão, eis a visão sistêmica responsável pelo bom desempenho dos empreendimentos. Contudo, essa visão sistêmica geradora de resultados positivos tem suporte nos sistemas de avaliação (Carvalho e Vieira, 2003).

Portanto, o sistema de avaliação de informações geradas no conjunto sistêmico permite detectar problemas, impasses e desatualizações que podem tirar o caráter competitivo das empresas frente às disputas de mercado ou a qualidade de funcionamento das instituições de ensino. A Figura 04 mostra a visão sistêmica sobre o conjunto interativo formado pela organização, o planejamento e a gestão. O conjunto é submetido a um sistema de avaliação.

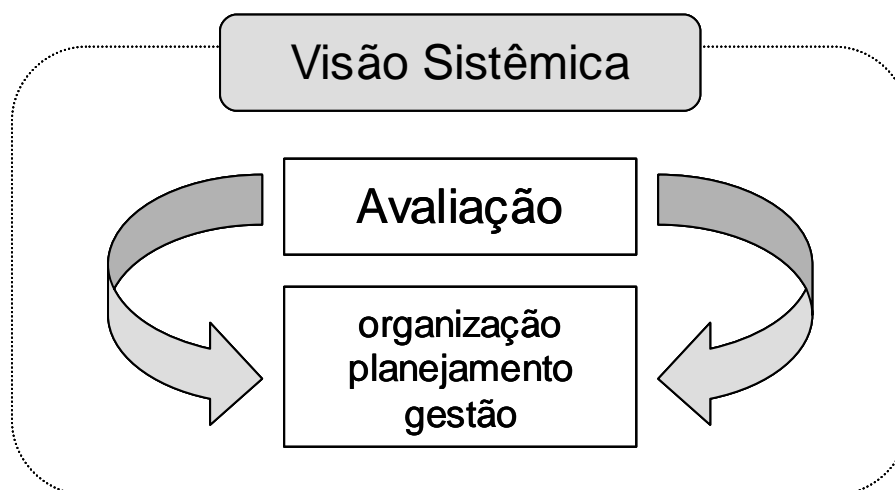


Figura 04 - Organização, planejamento e gestão sob um sistema de avaliação
 Fonte: elaborada pela autora

A avaliação entra na visão sistêmica holística das organizações como instrumento destinado à qualificação das funções. A própria organização, sua estrutura e funcionamento, são avaliados periodicamente. Nas organizações empresariais e nas IES essa prática colocada como dispositivo de controle e medição do desempenho é essencial.

A avaliação induz aos procedimentos de atualização, racionalização, eficiência e desempenho de qualidade. No contexto de alta competição global só sobrevivem as organizações mais estruturadas e que tenham condições de disputar mercados. As instituições de ensino são muitas vezes consideradas e valorizadas a partir dos seus instrumentos de avaliação.

Após os anos 90 do século recém findo houve uma profunda reestruturação nas empresas com vistas a um processo de adaptação às novas realidades impostas pela globalização da economia. A produção se tornou transterritorial, estabelecendo novos parâmetros para as disputas de mercados. O perfil das empresas de produção industrial e de serviços mudou, condicionando mudanças de comportamento.

As mudanças estruturais e de comportamento resultaram da introdução de sistemas de avaliação como instrumento para novas formas de planejamento e gestão.

Em dois momentos da história recente, ocorreram revoluções de organização e gestão. O primeiro foi após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)

quando muitas das inovações no campo das comunicações, da estratégia, do planejamento e da gestão se transferiram da ação militar para a empresarial. Assim foi com as tecnologias da informação, iniciando os circuitos em rede, as tecnologias de produção, as novas estruturas organizacionais e os novos formatos de gestão. Começam a ser introduzidos igualmente os modelos de medição de desempenho e de controle, tendo em vista a grande expansão das empresas não só no âmbito nacional como internacional. (Castells, 1999).

O segundo momento de mudança viria com a revolução da microeletrônica a partir dos anos 70. A década de 90 mostra um novo cenário mundial (fim da bipolarização ideológica) e a ampliação do novo modelo de produção. A multipolarização produtiva disseminou pelo mundo os centros e as sedes da produção, estabelecendo-se entre eles um sistema de redes. O funcionamento sistêmico do novo modelo seria possível pelos avanços no campo da informática. A informação, fluxo informacional,

No novo paradigma econômico passa a fazer parte, como variável essencial, do sistema econômico global e tecnológico, de acordo com Castells (1999, p. 78), uma característica “refere-se à lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação”. Assim, num sistema de grandes mudanças e inovações só por meio de um sistema de avaliação, em toda dimensão das organizações, é possível estabelecer os pressupostos para tão rápidas transformações do ponto de vista estrutural.

O planejamento e a gestão são estratégias utilizadas para atingir o melhor desempenho das organizações. Para Brinckmann (2004, p.22)

Mesmo na mais elementar atividade humana, sempre os indivíduos defrontam-se com a aplicação de um conhecimento adquirido. Embora a aquisição do conhecimento possa ocorrer de maneira não formal, em algum momento o resultado da ação humana implicará conseqüências e estas conseqüências serão objetos de apreciação pelos demais.

As avaliações feitas nas técnicas de planejamento e gestão são fundamentais para se manter as funções administrativas, tanto em relação à elaboração de planos de ação estratégica ou tática, como na modernização dos métodos de gestão.

4.2 Avaliação de desempenho nas organizações

A avaliação é atualmente parte importante das estratégias organizacionais. Mesmo no governo eletrônico, a e-democracia, são estudados modelos de avaliação. Não há como garantir a qualidade de desempenho nas organizações senão por meio de sistemas de avaliação.

Daft (2002, p. 272) afirma que “toda organização necessita de sistemas que a orientem e controlem [...] O controle burocrático é a utilização de regras, políticas, hierarquias de autoridade, documentação escrita, padronização e outros mecanismos burocráticos para padronizar o comportamento e avaliar o desempenho”.

Há, em dados momentos, diferença entre controle e avaliação. Mas ambos formam uma base sobre a qual se desenvolve o potencial das organizações com vista ao desempenho. Os sistemas de controle exercidos por gerentes ou autoridade pública investida de poder de gestão utilizam as tecnologias de informação como suporte às decisões, que representam formas de controle sobre o funcionamento das organizações.

Toda organização tem uma missão definida, metas a serem atingidas e estratégias necessárias a formas de desempenho que lhe assegurem a sobrevivência. O controle tem, portanto, uma feição administrativa que compõe o conjunto de ações da gestão.

A avaliação busca, por meio das informações, o estabelecimento de mecanismos de medição do desempenho. Exemplificando, para o caso das instituições de ensino superior: o controle sobre o rendimento dos alunos é feito por meio de provas, trabalhos práticos, participação nos debates de aula, interesse demonstrado em atividades nos diversos ambientes de aula, frequência e questionamentos junto aos docentes.

A avaliação procura medir o desempenho de qualidade a partir de outros parâmetros: estrutura curricular, conteúdos, atualização de procedimentos didático-pedagógicos, comportamento docente, uso de meios materiais, tecnologias disponíveis, biblioteca, laboratórios, valor agregado aos alunos, entre outros. (Vieira e Vieira, 2003).

Um sistema de avaliação estruturado, com informações processadas adequadamente, permitirá a visão holística sistêmica, ou seja, a operacionalização

processada nos sistemas e subsistemas que configuram a estrutura e funcionamento das organizações. No caso das instituições de ensino superior os sistemas e subsistemas podem ter maior ou menor complexidade. Quanto maior a complexidade sistêmica mais importante se torna a aplicação de procedimentos de avaliação.

O conjunto, o todo, configura uma visão sistêmica, um plano holístico das instituições sob a qual se desenrolam funcionalidades sistêmicas e subsistêmicas

A Figura 05 identifica a interação entre controle, avaliação e organização sistêmica.

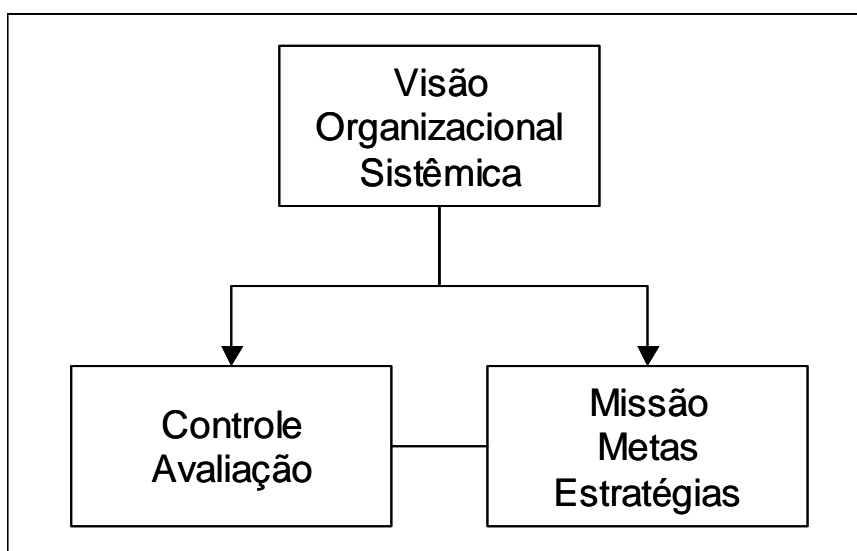


Figura 05 - Controle e avaliação no desempenho das organizações
 Fonte: elaborada pela autora

A visão holística sistêmica, ou seja, o desenho estrutural e organizacional das organizações é o ponto de partida para se atingir as metas que concretizam a missão pela objetivação de finalidades. A funcionalidade do sistema é operacionalizada pelas estratégias elaboradas. O desempenho do sistema, dentro de padrões de qualidade e atualização, depende da variável controle e da variável avaliação, ou, sintetizando, da variável controle/avaliação. (BEUREN, 2000)

No processo de avaliação da logística de gestão pode-se considerar se o gestor utilizou um sistema de informação capaz de oferecer uma visão rápida e ampla da organização sob sua responsabilidade, principalmente quando se trata de avaliação no âmbito eminentemente administrativo. (Kaplan e Cooper, 1998)

Vê-se, pois, sob várias abordagens sistêmicas, que a avaliação passa a ser um componente fundamental no desempenho e na gestão.

Para Beuren (2000, p. 77) os sistemas de avaliação de desempenho “são um componente essencial do sistema de controle da organização”. O fluxo de informação é sempre o suporte. Na verdade, não se controla sem avaliação e não se avalia sem controle. A interconexão é essencial para que o gestor possa ter as melhores condições de exercer o poder de decisão.

Ainda Beuren (2000, p. 81) “a informação e a avaliação de desempenho são instrumentos organizacionais que se traduzem na flexibilidade em identificar o passo à frente que deve ser dado, no menor período de tempo, o que implica avaliações estratégicas de desempenho”.

Nas organizações públicas há alguns fatores condicionantes ao desempenho a serem considerados. Trata-se de um “sistema organizacional submetido a uma aparelhagem normativa importante, não só a que é gerada em órgãos públicos fora do âmbito da universidade e que tem de ser observada, como ainda as normas internas, regimentais e estatutárias”, conforme Vieira e Vieira (2003, p. 910). Os autores acrescentam

O desempenho pode caracterizar um conceito carregado de objetividades e subjetividades. Isso torna difícil lidar com essa variável no interior das organizações públicas, principalmente. A avaliação do desempenho sugere parâmetros objetivos que especifiquem produtividade funcional numa determinada decorrência de tempo, e que representem um tempo médio de execução de tarefas. O tempo e a valoração das tarefas executadas representam desempenho de qualidade ou não. Porém há certa subjetividade na avaliação do desempenho a partir de critérios pessoais. Nesse caso, a qualidade pode ter conotações específicas para determinada tarefa, dependendo dos padrões dos atores envolvidos. Essas dificuldades não eliminam, contudo, a avaliação do desempenho e a sua qualidade inerente diante da estrutura organizacional.

Nas instituições de ensino superior, especialmente as federais, a estrutura burocrática, as normas impostas pela legislação e a hierarquização vertical, por vezes, produzem um nível de baixa eficiência na movimentação dos fluxos. Tomando dois padrões de estruturas organizacionais, uma complexa e outra simples, com mecanismos de controle e avaliação, é possível obter resultados eficazes em decorrência menor de tempo para aquelas cuja racionalidade organizacional tenha maior predominância (VIEIRA e VIEIRA, 2004).

A maior eficiência na movimentação dos fluxos ocorrerá sempre que não haja excesso de normas e multiplicação de canais de informação. Pode-se, portanto, considerar a estrutura organizacional como um fator de grande importância na definição da racionalidade, da eficiência operacional e eficácia dos resultados. (Vieira e Vieira, 2004)

A avaliação, quando abrangente à organização como um todo, é o instrumento capaz de induzir às reformulações, inovações e novos métodos de gestão. A própria energia do sistema e subsistemas organizacionais poderá ganhar ou perder impulso à medida do padrão de controle e avaliação do planejamento, da gestão e das estratégias tomadas e implementadas para atingir a missão e a objetivação da organização. (RISTOFF, 1999)

Na educação a distância o controle e a avaliação têm peculiaridades próprias. Primeiramente, a educação a distância faz parte do contexto de atividades acadêmicas das instituições de ensino superior e, portanto, é avaliada e sobre ela será exercido um controle de contexto. Porém, as particularidades da modalidade de ensino a distância, com projetos didático-pedagógicos próprios, utilização de tecnologia de informação avançada, técnicas apropriadas de difusão e medição de resultados e infra-estrutura especializada, o sistema de avaliação terá outro perfil.

Conforme Stollenwerk (2001, p. 156) “bons métodos de medição e acompanhamento permitem melhor foco nas ações, facilitam o atingimento de metas e permitem melhor definição de padrões”. A autora (2001, p. 159) destaca que para a gestão do conhecimento são envolvidos sete processos: “identificação, captura, seleção e validação, organização, armazenamento, compartilhamento, aplicação, e, finalmente, criação do conhecimento organizacional”.

Desde o processo de implantação de cursos a distância, como no decorrer da execução, as variáveis se diferenciam daquelas dos cursos presenciais. O desempenho institucional do ensino a distância tem outras características que embora não se contraponham ao ensino regular, deve estar sujeito a sistemas avaliativos que garantam compatibilidade e qualidade em padrões correlatos.

A natureza da organização, seus objetivos e estratégias condicionam a infraestrutura necessária à elaboração e aplicação de um sistema de avaliação. O êxito virá com a compatibilidade entre todos os componentes da organização e, sem dúvida, da visão sistêmica que dele se possa inferir.

No mundo da competição pela qualidade do desempenho todos os instrumentos de controle, medição e avaliação tornam-se indispensáveis ao sucesso organizacional.

No universo das instituições de ensino superior no Brasil, nos órgãos de regulamentação, há uma necessidade de pontuar qualidade nos cursos oferecidos nos formatos tradicionais e uma necessidade de Inovação nos formatos e técnicas de ensino-aprendizagem utilizando as tecnologias mais avançadas, como no caso da educação a distância. Nas duas situações torna-se ponto crucial a disponibilidade e aplicação de sistemas adequados de avaliação que irão repercutir no desempenho institucional.

4.3 Avaliação institucional do ensino superior no Brasil

A avaliação institucional tem sido colocada como a salvaguarda da qualidade do ensino superior no Brasil. Nas últimas décadas o crescimento das instituições de ensino superior no país chegou a caracterizar uma inundação acadêmica. Não que a diversidade de IES na imensidão do país deva ser condenada. Porém, os crescimentos indiscriminados, repetitivos e despojados de padrões aceitáveis de qualidade passaram a exigir que os órgãos responsáveis pela educação brasileira se voltassem para mecanismos de avaliação. Com isso, procurou-se assegurar que os cursos, desde a fase processual de implantação pudessem oferecer à sociedade a garantia de qualidade na formação e preparo dos estudantes. (RISTOFF, 1999).

A preocupação com a qualidade da educação superior está expressa na formulação de políticas públicas, incluindo sistemas de avaliação para as IES. Martins (2004, p. 1) acentua “que no Brasil, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de dezembro de 1996, percebe-se uma transformação nas formas de participação interessada nos debates sobre os temas pertinentes às políticas públicas em educação.”

A formulação de políticas públicas e sua implementação nas IES gera discussões pelo fato de que toda mudança torna-se foco de conflitos. Para Ximenes (2003, p.103) destaca que “uma série de fatores obstaculizam a implementação de mudanças substantivas no ensino superior brasileiro, a partir do enfoque do que foi

denominado de novo modo de produção do conhecimento”. Essa nova produção do conhecimento tem na avaliação um de seus principais fundamentos.

Às instituições de ensino superior são delegadas multiplicidades de funções que vão do ensino de graduação e pós-graduação, treinamento altamente especializado, promoção da mobilidade social, prestação de serviços à comunidade, formação de lideranças, desenvolvimento de novas tecnologias e conhecimento científico, programas de preservação dos ecossistemas, entre outras, por meio de projetos, programas, participação na gestão pública e comunitária.

Santos (2001, p.190), reportando-se à multiplicidade de funções das instituições de ensino superior fala na “gestão das tensões”. Na verdade, pela própria natureza e complexidade dessas instituições há tensões de duas ordens: as tensões no sistema de gestão e as tensões de ordem intelectual. No sistema de gestão terão de ser compatibilizadas as tensões geradas nos diversos compartimentos do sistema. Os fluxos de demandas e decisões se movimentam pela coluna hierárquica emitindo informações irradiadas ao longo da estrutura organizacional. Os fluxos informacionais são os formadores do processo de implementação das ações que dão vida à instituição.

Nas IES os fluxos informacionais estabelecem a conectividade entre o ambiente externo, ambiente interno e as estratégias e metas da Instituição, conforme (figura 3)

As tensões intelectuais são na verdade as inquietações mentais de uma comunidade associada para pensar, conceituar, mudar e inovar. As tensões intelectuais interferem no sistema de forças da instituição, pois colocam nos sistemas de informações novos indicadores capazes de gerar agregação de valores. Há, ainda, as tensões externas que podem levar a organização acadêmica a uma crise institucional.

Santos (2001, p. 190) afirma que “a universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes”. A universidade não só no sentido de sua dependência jurídica como pela estreita vinculação com a sociedade, ficam expostas a críticas sobre a qualidade na implementação de sua funcionalidade. Daí advém mais duas crises da universidade destacadas por Santos (2001, p. 190):

a crise da hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objetivos; a crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos.

As críticas da sociedade ao desempenho das instituições de ensino superior no Brasil têm levado o Ministério da Educação a adotar procedimentos de avaliação, tentando garantir um padrão de qualidade no formato altamente complexo dessas instituições.

As IES funcionam com elevados contingentes de alunos, professores, técnicos e funcionários. Efetivamente, as IES são universos acadêmicos que abrigam diretamente milhares de atores, algumas com números de 10, 20, 30.000 e mais, tornando-as organismos de alta complexidade à gestão de tensões em seu interior e aquelas que representam pressões externas. É natural, pois, entender as dificuldades de elaborar e aplicar sistemas de avaliação que efetivamente possam resguardar os níveis de qualidade para a educação superior.

A Lei nº 9.131/95 em seu artigo 3º estabelece a competência do Ministério da Educação para promover a avaliação de qualidade nas instituições federais de ensino superior, atendendo dispositivo constitucional disposto no artigo 209 da carta magna. Em 2004 – Lei nº. 10.861 - foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), como novo instrumento a ser aplicado nas IES.

Os dispositivos legais citados estabelecem a implementação de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Porém deve-se ressaltar que o dispositivo constitucional mencionado estabelece a obrigatoriedade da avaliação de qualidade para todas as instituições de ensino superior.

A Lei 9.131/95 é que passa a incluir as IFES nos critérios de avaliação de qualidade. Os exames nacionais de curso passaram a referenciar uma ação avaliadora dos cursos superiores de caráter impositivo. Iniciativas anteriores de estimular a implantação de sistemas de avaliação nas universidades brasileiras – PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) – não produziram os resultados efetivos esperados.

O Decreto nº 2026/96 avança na necessidade de avaliação das IES quando desdobra a medição de desempenho para quatro itens avaliativos:

- 1) desempenho global do sistema nacional de ensino superior;
- 2) desempenho das instituições educacionais;
- 3) desempenho dos cursos de graduação; e
- 4) desempenho dos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Esse Decreto foi revogado pelo Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos. No artigo Art. 16 do referido artigo diz: “para fins de cumprimento dos arts. 9 e 46 da Lei nº 9.394, de 1996, o Ministério da Educação coordenará a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior”. Complementando, no § 1º, “para assegurar processo nacional de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, o Ministério da Educação manterá cooperação com os sistemas estaduais de educação”.

Contudo, se trata de uma avaliação de fora para dentro ou, então, avaliação externa. Mesmo com o caráter impositivo, alguns sistemas de avaliação a partir do Decreto n. 2026 de 10/10/96 passaram a ter efeito altamente positivo e foram absorvidos como parâmetros de qualidade. Entre eles o aprimoramento do modelo de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Para alguns analistas essas iniciativas legais de avaliação de qualidade foram consideradas como formas de controle do ensino superior nas instituições privadas, conforme o seguinte pronunciamento:

entendida a avaliação de qualidade como controle estatal praticamente se invalida o preceito de liberdade, estabelecido no “caput” do artigo 209, da Constituição Federal, tornando o ensino de livre iniciativa mera concessão do Estado, o que não parecer ser o entendimento constitucional (Edson Franco, Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior: avaliação e o Decreto nº 2026/96, anais do Seminário Internacional sobre Avaliação no Ensino Superior, 22/24 de outubro de 1997, Uberlândia-MG).

A despeito das reações das instituições privadas e reações internas nas federais, o sistema de avaliação de qualidade como dispositivo constitucional foi consagrado como uma prática de se manter o ensino superior em padrões satisfatórios de desempenho.

Antes dos intensos debates no congresso constituinte sobre a avaliação nas instituições de ensino superior, alguns anteprojetos já tramitavam no Congresso Nacional sobre a avaliação nas instituições privadas sob a responsabilidade do poder público. Esses debates serviram de base ao artigo 209 da Constituição de 1988.

Inicialmente, o poder legislador visava um sistema de avaliação nas instituições privadas. Tanto que em 1989, um ano após a promulgação da Constituição, o Ministério da Educação teve em seu orçamento recursos destinados a cumprir esse dispositivo constitucional. Junto ao Instituto Educacional de Pesquisas Educacionais (INEP) foram desenvolvidos estudos para a criação de sistemas de avaliação que cobrissem o ensino básico e fundamental. Surgiu dessa iniciativa o Sistema de Avaliação do Ensino Básico do Brasil – SAEB.

A criação do PAIUB em 1993 estimulou as universidades a desenvolverem programas de auto-avaliação. Com isso a idéia de avaliação foi ganhando corpo, mas o ritmo na implantação de programas de avaliação tanto nas instituições privadas como nas federais não garantia um avanço desejado.

A extraordinária expansão do ensino superior, tanto no número de instituições como no de matrículas causava certa preocupação das autoridades quanto à qualidade do ensino oferecido. Foi quando, pelo Decreto 9.131/95 se instituiu o Exame Nacional de Cursos, o conhecido “Provão”.

A avaliação ganha força com o dispositivo da LDB que no seu artigo 47 recomenda que nos catálogos das IES constem as avaliações do exame nacional de cursos. Mas apesar do forte dispositivo legal as reações contra a avaliação via exame nacional de curso cresce.

Para reforçar a política de estímulos à avaliação, e dirimir algumas dúvidas na interpretação da Lei 9.131/95, surgiu o Decreto 2026/96. A partir desse instrumento legal a avaliação avança conceitualmente no sentido de procurar o aperfeiçoamento do sistema de ensino e, não um mero instrumento de controle, de fiscalização do poder estatal sobre as instituições privadas de ensino superior.

Tanto o Ministério da Educação como o Conselho Nacional de Educação desenvolvem a partir do Decreto 2026/96 esforços no sentido de tornar a avaliação um instrumento de interesse da própria instituição de ensino, tanto no âmbito das universidades federais como nas de caráter privado. Esse pressuposto remete para o entendimento de que a avaliação deva se tornar um sistema em cada universidade ou instituição de ensino superior, com o objetivo maior de assegurar nelas o desempenho de qualidade.

A avaliação pode ser também um sistema interativo entre a comunidade de pares das instituições de ensino e instituições privadas, especializadas em aplicação de sistemas de avaliação como a Fundação Carlos Chagas de São Paulo e a Fundação CESGRANRIO do Rio de Janeiro. Essas instituições, não governamentais, participaram na elaboração e execução do Exame Nacional de Cursos sob a responsabilidade do Ministério da Educação.

Outro passo importante na evolução da avaliação nas instituições de ensino superior foi o processo de credenciamento e re-credenciamento instituído pela LDB, passando pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. A Lei 9.394/96 que instituiu a LDB, no artigo 9º, inciso IX estabelece como atribuições federais “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de ensino superior e os estabelecimentos do Sistema Federal de Ensino Superior”.

Fica claro, portanto, que todo esse aparato de avaliação conduzido pelo poder público, na verdade, deveria ser entendido como mecanismos que a sociedade utiliza para que as instituições de ensino superior, que têm caráter público, possam dar respostas de qualidade no desempenho de suas missões. Ao se focar a missão, se entra numa análise de grande importância que é a auto-avaliação promovida pelas próprias instituições de ensino superior.

Mas enquanto a auto-avaliação não se torna um sistema reconhecido de qualificação do desempenho, o Ministério da Educação vem mantendo suas comissões de especialistas, cujos membros são recrutados no meio universitário e selecionados de acordo com suas formações e capacitações. Essas comissões de especialistas têm a finalidade de verificar os indicadores de qualidade nos processos de implantação de cursos.

A Profa. Eda C. B. M. de Souza, coordenadora da Cátedra Unesco de Educação a Distância da UNB (1997, p.78-79) indaga e complementa, com relação ao Decreto 2026/96,

Qual o impacto do Decreto 2026, de 10 de outubro de 1996, que estabelece as formas de avaliação no Ensino Superior? Esse decreto trata da atuação das Comissões de Especialistas, do Exame Nacional de Cursos, da auto-avaliação feita pelas instituições, que é o PAIUB, e na avaliação da Pós-Graduação. Embora o nome PAIUB não apareça no decreto, é a sua metodologia que vai ser seguida na auto-avaliação. De que maneira o Exame Nacional de Cursos, as comissões de especialistas e o PAIUB podem se articular para se transformar em instrumentos de melhoria da qualidade de ensino superior brasileiro? [...] As instituições privadas e públicas estão preocupadas com a avaliação. Mas é preciso que todas essas forças, todos esses vetores na área da avaliação, tenham uma articulação melhor, para que o resultado seja o mais positivo em termos da melhoria da qualidade do ensino [...] A instituição pode, também, oferecer evidências do que esta está planejando fazer para melhorar seus resultados e pode, ainda, através da publicação e da transparência dos seus resultados, prestar contas do enorme investimento que a sociedade faz na preparação dos seus profissionais e, hoje, muito mais do que antes, as instituições têm que demonstrar que estão oferecendo ensino de qualidade, realizando pesquisa relevante para a sociedade.

As Portarias 640/97 e 641/97 do Ministério da Educação estabelecem princípios a serem desenvolvidos pelas comissões de especialistas para garantirem uma avaliação de qualidade junto às instituições de ensino superior, nos processos de autorização de novos cursos e credenciamento de instituições.

O grande interesse demonstrado por investidores no campo da educação, criando mantenedoras de instituições voltadas ao ensino superior provocou, nos últimos 10 anos, uma corrida de pedidos de autorização de cursos e credenciamento institucional. O volume desses pedidos junto ao Ministério da Educação exigiu que se aprimorassem os quesitos avaliativos em tempos de implantação de cursos, criação e ampliação de novas instituições de ensino.

A avaliação externa promovida por força legal, para processos de implantação de cursos e credenciamento de instituições de ensino superior leva em conta uma série de indicadores capazes de fundamentar a análise e projeção do desempenho institucional. Os dados e as informações levantadas a partir das características da instituição como missão, gestão, sistema de informação e planejamento estratégico, infra-estrutura, política de pessoal, organização didático-

pedagógica, instalações, biblioteca, laboratórios e outros itens compõem o cenário amplo da instituição sob avaliação.

É natural pensar que essa visão holística sistêmica de funcionamento da instituição por si só não garante um desempenho de qualidade. Como as instituições de ensino superior são organismos complexos será necessário que elas próprias desenvolvam sua auto-avaliação por meio de sistemas ou subsistemas de informação sobre suas especificidades. Assim pode-se distinguir a avaliação institucional, a avaliação de cursos, a avaliação de rendimento dos alunos, a avaliação de professores, entre outras.

Somente um sistema de informação bem estruturado pode dar suporte à avaliação dos diversos segmentos da vida acadêmica. Avaliação do desempenho de qualidade dos cursos é extremamente difícil de operar.

Para a Professora Maria Laura P.B. Franco da Fundação Carlos Chagas e PUC/SP (1998, p.113) “o curso é onde se dá a vida universitária. Ele é então o elemento fundamental para o impacto didático-pedagógico, e também para os impactos educacional e social”. Há vários relatos de experiências que vem sendo feitos em instituições de ensino superior com o objetivo de garantir a funcionalidade de um sistema avaliativo capaz de influenciar efetivamente no padrão de qualidade das instituições.

A importância da avaliação ganharia o primeiro plano nas discussões sobre o futuro das instituições de ensino superior com a introdução do Exame Nacional de Cursos. Não há dúvida que foi o Provão, o que causou mais impacto na vida universitária brasileira nos últimos anos. O Exame Nacional de Cursos tornou a questão da avaliação uma discussão nacional. Levantou e acirrou a discussão sobre a autonomia e a auto-avaliação nas instituições de ensino superior. Para a Profa. Maria Helena G. de Castro que foi Presidente do INEP (1998, p. 147 e 150)

O Provão é um instrumento de avaliação novo, que ainda está sendo testado, mas que já vem demonstrando ser uma experiência eficaz, na medida em que desencadeou uma discussão sadia nos meios acadêmicos e já trouxe notáveis avanços na qualidade do ensino de algumas instituições [...] O objetivo do exame é avaliar o curso a partir do desempenho médio dos alunos. Esse é um instrumento de avaliação clássico, à medida que está avaliando os resultados do curso [...] Nada mexeu tanto com o ensino superior brasileiro quanto o Provão. Se foi para o bem ou para o mal, ainda não sabemos, mas que mexeu, mexeu e precisava mexer. Porque o ensino superior estava parado, totalmente parado. Estávamos num processo de discussão endêmica, sem sairmos do lugar. O que queremos com o processo de avaliação? Para que isso serve? Para onde queremos ir? Essas perguntas tem que ser feitas.

Os resultados em seqüência do Exame Nacional de Cursos causaram efetivamente grandes discussões no âmbito das instituições de ensino superior. Abriram caminho a processos de redefinição de estruturas curriculares, qualificação e atualização de conteúdos e outras medidas importantes. Foram, portanto seqüências e conseqüências importantes para o processo de avaliação nas IES.

Na sociedade as repercussões não foram menores, atribuindo-se aos resultados do Provão a qualidade dos cursos avaliados. Com a mudança de orientação no Ministério da Educação, o Exame Nacional de Cursos passou por uma reformulação. A partir de 1º de setembro de 2004 as instituições de ensino superior passaram a se submeter ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Foi criada uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES que elaborou um documento intitulado Orientações Gerais para o Roteiro da Auto-Avaliação das Instituições. Esse documento destina-se às Comissões Próprias de Avaliação (CPAS) das instituições de ensino superior, como forma de roteiro a sistemas internos de auto-avaliação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - foi instituído (INEP; acesso ao site, 2005) pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Como o sistema anterior, mas diferindo na forma processual, o SINAES tem seu fundamento na necessidade de melhoria na qualidade do ensino superior. Os princípios fundamentais do novo sistema de avaliação, no documento do INEP (2004, p.4), são:

- Responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- Reconhecimento da diversidade do sistema;
- Respeito à identidade, à missão e à história das instituições;

- Globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- Continuidade do processo avaliativo.

Ainda segundo o documento do INEP (2004, p. 4) a respeito do novo sistema, o SINAES integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação aplicados em diferentes momentos:

- 1) avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:
 - a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1o de setembro de 2004;
 - b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.
- 2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas. A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.
- 3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente o Ministério da Educação com base em indicação da CONAES definirá as áreas que participarão do ENADE.

Ainda, de acordo com o INEP (2004, p. 5) “este documento focaliza uma das dimensões da avaliação promovida pelo SINAES: a avaliação das instituições de educação superior, em suas etapas de auto-avaliação e avaliação externa. Ela oferece um roteiro de Orientações Gerais para a implementação do processo

avaliativo, com vistas a possibilitar a construção de núcleo comum a todas instituições, respeitando suas especificidades”.

Recentemente, 2005, foram emitidas resoluções e portarias do Ministério da Educação sobre a avaliação:

- Resolução nº 1, de 04/05/2005 - (DOU Seção 1 - nº 85 de 05.05.2005 Pg. 13): Dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação.
- Portaria INEP nº 31, de 17/02/2005: Estabelece os procedimentos para a organização e execução das avaliações institucionais externas das IES e dos cursos de graduação, tecnológicos, seqüências, presenciais e a distância.
- Portaria INEP nº 9, de 16/02/2005: Compõe a Comissão Técnica em Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação.
- Termo de compromisso de docente-avaliador (DOU seção 1, nº 11, segunda-feira, 17/01/2005).
- Portaria MEC nº 398, de 03/02/2005: Estabelece que compete ao Presidente do INEP normatizar, operacionalizar as ações e procedimentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, à Avaliação Institucional - AI e à Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG.
- Portaria nº 4, de 13/1/2005: Implanta o Instrumento de Avaliação Institucional Externa para fins de credenciamento e re-credenciamento de universidades.

O conhecimento sobre as preocupações e os processos avaliativos nesses últimos mostra um quadro evolutivo em relação à avaliação. Fica bem explícita a relevância necessária à qualificação da educação superior no Brasil. Os grandes debates, as críticas, os aperfeiçoamentos, os modelos instituídos ajudaram a consolidar a idéia de que a avaliação é, efetivamente, um instrumento de valorização institucional e social.

4.4 Avaliação institucional na modalidade a distância

A SESu/MEC estabeleceu dispositivos para a credenciamento de cursos a distância. Em todas as regiões do país as IES vêm criando e implantando cursos a distância, tanto em nível de graduação como em pós-graduação.

Uma etapa importante na expansão da oferta de cursos a distância, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil. O MEC estabeleceu vínculos com os governos estaduais e municipais objetivando melhorar os índices de ingresso e permanência de estudantes em cursos de graduação e cumprir a meta do Plano Nacional de Educação que prevê, até 2011, colocar na universidade 30% dos jovens de 18 a 24 anos. Hoje, apenas 10% dos jovens brasileiros nesta faixa etária estão matriculados em cursos de graduação, enquanto na Argentina são 40%, na Venezuela, 26%, na Bolívia e no Chile, 20,6%. (SEED/MEC)

O Ministério da Educação instituiu uma política para fomentar a educação a distância. A Secretaria de Educação a Distância incentiva os programas que incorporem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos nos diversos níveis de ensino. Por outro lado, a SEED/MEC tem estimulado a pesquisa nessa área de ensino, visando o desenvolvimento de novas técnicas e métodos que possam aperfeiçoar e qualificar a educação a distância. Entre os objetivos propostos pela política de educação a distância da SEED/MEC destacam-se:

- Formular e implementar políticas e programas de educação a distância (EAD), visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação;
- Fomentar a pesquisa e a inovação em tecnologias educacionais, por meio de aplicações de tecnologias de informação e comunicação aos processos didático-pedagógicos;
- Desenvolver, produzir e disseminar conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância;
- Difundir o uso das TICs no ensino público, estimulando o domínio das novas linguagens de informação e comunicação junto aos educadores e alunos das escolas públicas;
- Melhorar a qualidade da educação;
- Propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico;
- Preparar os alunos para o exercício da cidadania, mediante ações de inclusão digital;
- Valorizar os profissionais da educação.

Na estrutura organizacional da SEED/MEC há uma coordenação geral de gestão em educação a distância e departamentos de políticas em educação a distância, infra-estrutura tecnológica e de produção e capacitação em programas de educação a distância.

No Decreto nº 5.159, de 28/07/2004, são definidas as competências da SEED/MEC, destacando-se entre elas: "formular, propor, planejar, avaliar e supervisionar políticas e programas de educação a distância, visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação". (www.mec.gov.br/seed/estruturaorganizacional)

A mesma fonte informa sobre a regulamentação da educação a distância no Brasil: "as bases legais da educação a distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (publicado no D.O.U. DE 11/02/98), Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998 (publicado no D.O.U. de 28/04/98) e pela Portaria nº. 301, de 07 de abril de 1998 (publicada no D.O.U. de 09/04/98). Os dois decretos referidos foram revogados Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005".

Em 03 de abril de 2001, pela Resolução nº 01, o Conselho Nacional de Educação fixou normas para os cursos a distância em diversos níveis. Na graduação diz o texto do CNE:

No caso de oferta de cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico, a instituição interessada deve credenciar-se junto ao Ministério da Educação, solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer. O processo será analisado pela Secretaria de Educação Superior, por uma Comissão de Especialistas na área do curso em questão e por especialistas em educação a distância. O Parecer dessa Comissão será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação. O trâmite, portanto, é o mesmo aplicável aos cursos presenciais. A qualidade do projeto da instituição será o foco principal da análise.

Na pós-graduação o artigo 3º. da Resolução nº 01 explicita

Tendo em vista o disposto no parágrafo 1o do artigo 80 da Lei nº 9.394, de 1996, determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecem às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas na referida Resolução. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União [...] e deverão, necessariamente, incluir provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

A SEED/MEC estabeleceu referenciais de qualidade em educação a distância para os cursos de graduação. São:

- integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
- desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
- equipe profissional multidisciplinar;
- comunicação/interatividade entre professor e aluno;
- qualidade dos recursos educacionais;
- infra-estrutura de apoio;
- avaliação de qualidade contínua e abrangente;
- convênios e parcerias;
- edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
- custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) é responsável pelos processos de credenciamento das instituições que desejam se habilitar para implementar cursos na modalidade a distância. A SESu/MEC fornece instruções para a elaboração dos processos, fornece os formulários para os avaliadores e designa as comissões de especialistas que fazem as verificações in loco.

Presentemente, essas atribuições estão sendo transferidas para o INEP/MEC.

No item avaliação de qualidade contínua e abrangente a recomendação é que tenha caráter sistemático, principalmente, em relação ao aluno e aos cursos. Como se pode observar a preocupação com a avaliação está no âmbito da instituição, num processo de auto-avaliação.

Em relação à avaliação externa há um documento da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do INEP (Avaliação Institucional Externa para fins de Credenciamento e Re-credenciamento de Instituições de Ensino

Superior, s.d.), com a finalidade de estabelecer padrões de qualidade para a educação superior sempre que se tratar de processos de credenciamento e recredenciamento das IES. No documento se lê:

a avaliação institucional, tanto no que se refere à auto-avaliação quanto à avaliação externa, constitui-se em condição básica para o necessário aprimoramento do planejamento e gestão da instituição, uma vez que propicia a constante reorientação de suas ações [...] A avaliação externa terá como referência os relatórios das auto-avaliações, coordenadas pelas Comissões Próprias de Avaliação – CPA – e os padrões de qualidade para a educação superior, expressos nos instrumentos de avaliação.

Segundo o mesmo documento, a avaliação institucional externa realizada por comissões de especialistas, segue uma matriz orientadora na qual se especifica a natureza das IES, conforme Figura 06:

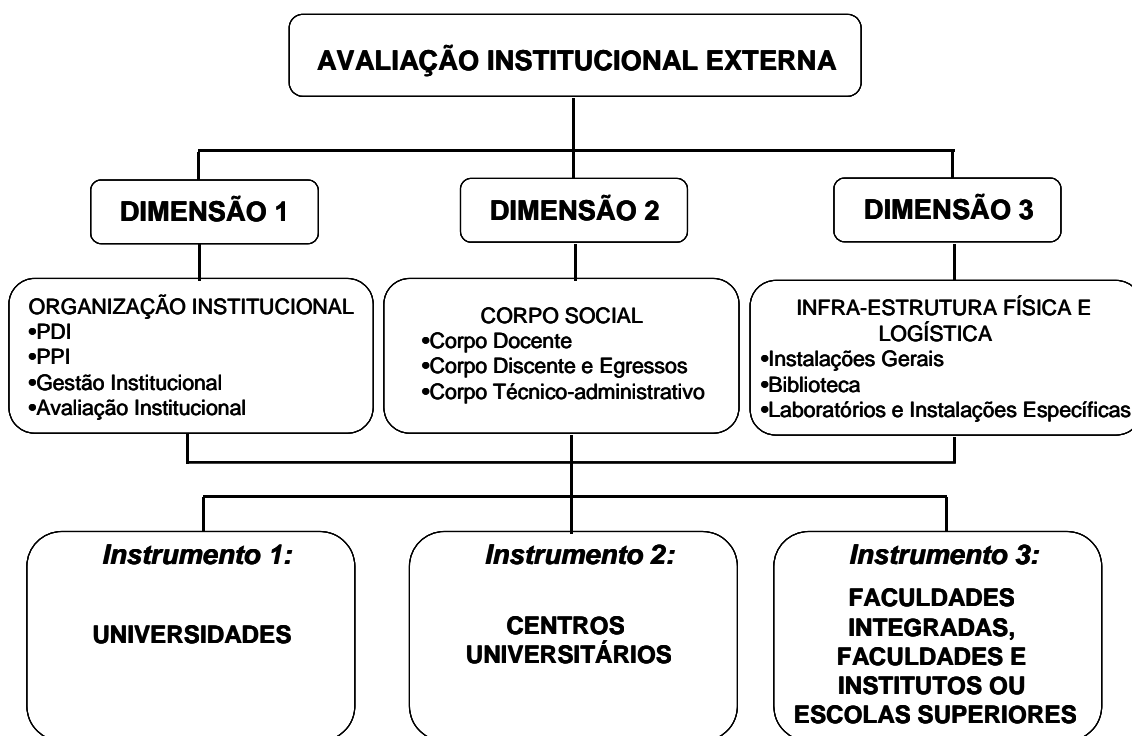


Figura 06 - A avaliação externa e duas principais dimensões

Fonte: Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) – INEP

A matriz mostra as três dimensões sobre as quais será aplicada a avaliação externa: organização institucional; corpo social; infra-estrutura física e logística. Para

cada dimensão serão considerados alguns itens relevantes aos quais se aplicarão critérios avaliativos.

Os trabalhos das comissões de verificação se desenvolvem a partir de um formulário de verificação in loco das condições de funcionamento das IES para efeitos de credenciamento e re-credenciamento de cursos. Tanto a matriz para avaliação externa como o formulário avaliativo, INEP, tem caráter geral para todos os cursos a serem objeto de credenciamento e re-credenciamento. Não há especificidade para determinados tipos de cursos e, particularmente, para os cursos que se enquadram na modalidade a distância. Daí a necessidade de se construir um modelo específico de avaliação para implantação de cursos em educação a distância.

A natureza desses cursos, os padrões tecnológicos necessários e a qualidade do fluxo informacional tomado como suporte condicionam, desde logo, no processo de implantação e posterior implementação, a observância de pressupostos voltados para o desempenho de qualidade.

Segundo Ristoff (1999, p. 35) a avaliação “é uma questão que supera modismos, ela pertence à natureza própria das instituições acadêmicas”. O problema a ser pesquisado coloca a questão de como a avaliação na educação a distância contribui para a manutenção de uma educação de qualidade, que deve ser configurada de forma a atender os requisitos legais e institucionais.

4.5 Avaliação da modalidade educação a distância: cenário internacional

A consulta bibliográfica sobre critérios de avaliação nas organizações internacionais que desenvolvem cursos na modalidade a distância destaca a necessidade de pleno reconhecimento da missão da instituição, mídias envolvidas, estratégia pedagógica, planejamento do material, entre outros. Os critérios estabelecidos são naturalmente vinculados à qualidade do desempenho, garantindo o perfil desejado aos usuários dessa modalidade de educação.

Dentre os critérios adotados por instituições internacionais, como o Distance Learning Accreditation in Europe (DLAE) e Distance Education Council Training (DECT), esse último localizado nos Estados Unidos, muitos são equivalentes aos recomendados pelo Ministério da Educação.

Na verdade, a modalidade a distância provocou uma mudança de paradigma, principalmente, considerando que se trata de uma prática pedagógica não presencial e com suporte nas diversas formas de mídias. Essa mudança induz, naturalmente, à concepção de um sistema de avaliação próprio em EaD.

Na área das Ciências Sociais especialistas em avaliação apresentaram no ano de 2003 várias visões sobre o tema, entre eles, Scriven (2003) que coloca que houve uma mudança de paradigma envolvendo o reconhecimento universal da avaliação traduzida como uma estrutura lógica associada a múltiplos campos de aplicação. Trata-se, pois, da avaliação como uma abordagem transdisciplinar.

De acordo com Wholey (2003) o gerenciamento de resultados orientados segue as seguintes etapas: desenvolver consensos entre *stakeholders*; avaliar a performance em bases regulares; e usar a informação da performance para melhorar e fortalecer o programa do curso. Portanto, o fluxo informacional é decisivo, pois, a partir dele será construída uma base segura para o desempenho do curso em educação a distância. Outro autor, Fetterman (2003) fala em avaliação reforçada como uma atividade colaborativa de grupo, quando as pessoas envolvidas no processo avaliativo se auto-reforçam, podendo recorrer à assistência de um especialista.

A diferença essencial entre as instituições européias e norte-americanas com a finalidade de promover a avaliação em cursos a distância e os processos de avaliação para implantação e acompanhamento de cursos em educação a distância no Brasil é de caráter institucional. No Brasil, como já foi amplamente descrito, a avaliação dos processos de implantação e acompanhamento dos cursos a distância é regulamentada pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação.

Trata-se de dispositivos legais que procuram assegurar o padrão de qualidade do ensino a distância seja, inicialmente, promovendo a verificação *in loco* das condições oferecidas pelas instituições proponentes por meio de comissões de especialistas, seja incentivando a auto-avaliação nas atividades de controle da vida acadêmica.

De qualquer forma, de maneira impositiva ou incentivada, há interferência da autoridade federal, mesmo que objeto da ação seja uma instituição particular de ensino.

A avaliação em processos de implantação e acompanhamento de cursos a distância, seguidos, pelas comissões de verificação designadas, seguem os critérios

inclusos em um Formulário de Verificação in loco das condições de cada IES. Trata-se de um formulário de avaliação para efeitos de credenciamento de instituições para educação a distância e autorização de cursos superiores a distância.

Nos Estados Unidos há o The Distance Education and Training Council (DECT). É uma organização criada em 1926, cuja finalidade é estabelecer regras para preservar a qualidade e a independência das instituições de ensino. O DECT presta assessoria e cooperação em mais de 80 instituições de educação a distância não só nos Estados Unidos como em outros países.

No elenco de instituições sob a orientação do DECT estão Faculdades, Universidades, organizações militares e comerciais. As metas mais importantes do DECT são:

- prestar serviços aos membros do Conselho (instituições participantes) na modalidade educação a distância, prestigiando a educação independente;
- estabelecer normas de desempenho das instituições voltadas para educação a distância, promovendo o credenciamento institucional;
- promover a adoção da educação de qualidade e práticas de ética no desenvolvimento dos cursos em educação a distância A;
- cooperar com agências públicas ou privadas, em todos os níveis de desenvolvimento e trocas de informação, para que as instituições em educação a distância alcancem padrões de qualidade e base segura de independência;
- cooperar com autoridades locais, estaduais e federais para a observância de normas e política de bem-estar no campo da educação a distância e educação independente;
- promover e conduzir a pesquisa em educação a distância;
- estabelecer atividades necessárias e acompanhamento para as metas correspondentes aos interesses públicos e aos interesses da educação a distância e campos de aprendizagem independente.

O DECT possui um Comitê de Padronização estabelecido em 1955, com a finalidade promover normas, avaliar e trocar idéias sobre o desenvolvimento e a manutenção da educação superior em padrões éticos e programas por meio de educação a distância, visando um nível elevado de qualidade.

Na Europa o Distance Learning Accreditation in Europe (DLAE) é uma organização independente cujo objetivo é reconhecer cursos, definir e testar critérios em educação a distância. Os beneficiários, em sistema de parceria, são as instituições européias que desenvolvem o ensino por meio da modalidade a distância. Para o DLAE a qualidade em educação a distância pressupõe:

- medição de variáveis inerentes à educação a distância;
- gerenciamento de todos os recursos disponibilizados à implementação dos cursos em educação a distância;
- currículos e materiais destinados a garantir um padrão de qualidade ao ensino;
- métodos pedagógicos adequados à modalidade a distância;
- serviços educacionais e professores disponibilizados para o melhor desempenho das atividades programadas;
- serviços de atendimento aos estudantes;
- seleção e admissão de estudantes.

O reconhecimento dos cursos em educação a distância feitos pelo DLAE define um nível mínimo de qualidade, sem, contudo, estabelecer um padrão isonômico no formato dos cursos.

Para as instituições educacionais o reconhecimento é um processo de melhoria por meio da avaliação e da aprendizagem. Trata-se de uma ferramenta para garantia de qualidade na formação dos estudantes. Como objetivos mais amplos para o reconhecimento dos cursos em educação a distância, o DLAE coloca o aprimoramento do desempenho no ensino superior e a relação de confiança comunitária.

4.6 Considerações do capítulo

O processo de avaliação é instrumento fundamental para o planejamento e a gestão estratégica. Em todas as organizações a avaliação é uma estratégia de ação, indissociável dos objetivos a serem alcançados.

A introdução de sistemas de avaliação em todos os compartimentos das empresas e instituições de ensino públicas e privadas visa, sobretudo, assegurar os padrões de qualidade com os quais se deseja alcançar os resultados desejados. Os sistemas de avaliação medem o desempenho, controlam as ações, aprimorando as atividades e abrindo caminho à mudança e às inovações.

No ensino superior brasileiro a preocupação com a avaliação tem conduzido à formulação de normas, recomendações e incentivos às Instituições de Ensino Superior, no sentido de garantir um padrão de qualidade para o mundo acadêmico.

Na modalidade a distância a preocupação com a avaliação tem levado o MEC a criar mecanismos capazes de assegurar uma condição prévia aos processos

de implantação de novos cursos. Também, no seguimento à implantação de cursos, há recomendações e especificações que dizem respeito à criação de sistemas de auto-avaliação nas IES.

A construção de um modelo de avaliação para a implantação de cursos em educação a distância, conforme objetivo da presente pesquisa, coloca-se, como alternativa à consolidação de procedimento capaz de garantir a qualidade do desempenho dos cursos que se utilizam dessa modalidade de ensino.

5 METODOLOGIA

A revisão teórica antecedente estabeleceu o suporte analítico aos objetivos e atendimento à questão de pesquisa, fornecendo subsídios à construção de um modelo de avaliação para a implementação de cursos a distância.

As bases conceituais recorridas permitiram o nível de entendimento, a compreensão e o alcance da avaliação como instrumento essencial à dinâmica de implantação e à condição seqüencial dos cursos em educação a distância, ficou delimitada, dessa forma, a finalidade e o campo de ação da questão de pesquisa a ser seguida.

Observada a premissa de Triviños (1995, p.104) de que a realidade contribui para o aperfeiçoamento da teoria, parte-se da formulação teórico-empírica para chegar, por meio de procedimentos metodológicos, aos objetivos que definiram a linha de pesquisa proposta. Essa amplitude corresponde a um universo social onde se concretizam as práticas de construção de novas realidades. Santos (2002, p. 161) observa

O exercício do controlo social no seio da comunidade científica pressupõe a existência de um centro de autoridade capaz de impor as normas sociais. Tradicionalmente, o conteúdo semântico da “autoridade científica” esgota-se na conotação de excelência profissional [...] Embora a excelência profissional tenda a coincidir com poder consentido, não se trata de uma relação necessária ou unívoca.

O desencadeamento do processo de pesquisa segue, aproximadamente, as alternativas propostas por Gil (2002) pesquisa básica, pesquisa aplicada, avaliação dos resultados, avaliação formativa e pesquisa-ação. Essas alternativas podem produzir resultados a serem combinados, produzindo um foco central aos propósitos desejados.

Dada a natureza da pesquisa empreendida e os objetivos a serem alcançados a partir da idéia básica de construção de modelo de avaliação para a implantação de cursos a distância é natural trabalhar com abordagens multi-metodológicas, permitindo focar o tema com maior profundidade, amplitude e rigor, o que, segundo Bryman (1995) abre perspectivas a diversos níveis da realidade.

5.1 Definição da estratégia metodológica

A estratégia metodológica adotada pressupõe uma abordagem multi-metodológica, ou seja, utiliza vários instrumentos metodológicos para atingir os diversos níveis da realidade exposta no âmbito da educação. Essa perspectiva de abordagem correspondente (Patton, 1990) a fluxos de indução, estabelecimento de variáveis importantes à proposição, e dedução, procurando a confirmação das formulações.

Também entra em cena a abordagem qualitativa considerada adequada para o tipo de trabalho proposto. Contudo, em ambos os casos, indução e dedução, assim como abordagens quantitativas e qualitativas não devem ser consideradas oponentes como paradigmas epistemológicos. Bryman (1989) situa a divergência como equívoco metodológico, assegurando que todos os recursos metodológicos podem contribuir para solucionar problemas da investigação científica.

As definições constitutivas, segundo Kerlinger (1980) são as que podem ser encontradas no dicionário, sendo utilizadas por todo mundo. E a definição operacional especifica as atividades essenciais para medir e manipular variáveis.

Também Vieira (2004, p.19): "a definição constitutiva refere-se ao conceito dado por algum autor da variável ou termo que se vai utilizar [...]. A definição operacional refere-se a como aquele termo ou variável será identificado, verificado ou medido, na realidade". As definições constitutiva e operacional das categorias analíticas e variáveis, no interesse desse trabalho, com base em Dixon, Bouma e Atkinson (1991) têm a seguinte formulação:

Fluxo informacional (DC): conjunto de informações processadas a partir do levantamento e seleção de dados brutos, visando a geração de informações conforme uma objetivação específica.

Fluxo informacional (DO): utilização de uma ou mais fontes de informação com a finalidade de gerar conhecimento, formação de sistemas de suporte às formas de gestão e tomada de decisão nas organizações. As IES são por sua própria natureza *locus* da geração do conhecimento. Portanto, é primordial a seleção das fontes de informação direcionadas para determinados objetivos de criação de conhecimentos. O fluxo informacional, para o caso específico de construção do modelo proposto, é o suporte determinante para selecionar nos indicadores os itens avaliativos.

Avaliação (DC): mecanismo articulado, institucional, baseado em critérios objetivos e subjetivos com a finalidade de medição do desempenho.

Avaliação (DO): modelo, questionário ou sistemas de normas e critérios a ser aplicado nas organizações, visando condicionar e estimular o desempenho à padrões de qualidade. A questão básica de pesquisa para a construção do modelo de avaliação para implantação de cursos em educação a distância é como ampliar o suporte ao desenvolvimento da competência organizacional (nas IES) por meio da avaliação. Desta forma, a avaliação do ponto de vista operacional agrega valores ao sistema educacional, assegurando padrões de qualidade compatíveis. Em EAD a avaliação operacional trabalha com não só com as variáveis pedagógicas como a adequada compatibilidade entre as estruturas curriculares e os meios tecnológicos necessários a aplicação dos conhecimentos.

Educação a distância (DC): modalidade não presencial física em educação, com suporte nas modernas tecnologias da informação e comunicação; utiliza recursos tecnológicos que introduzem a presencialidade virtual.

Educação a distância (DO): programa elaborado para aplicar em cursos não presenciais, por meio de técnicas didático-pedagógicas específicas em ambientes tecnológicos do ciberespaço-tempo. A escola do futuro, a universidade aberta, a cibercultura, a cibertecnologia, e outras expressões e práticas que vão surgindo rapidamente não só mudam como redimensionam todo o processo de ensino. Mesmo nos cursos de tradição presencial, com seus aparatos físicos e infra-estruturais, os recursos da informação e do conhecimento estão cada vez mais presentes pela via do ciberespaço-tempo. Delineia-se, fortemente, uma comunhão entre o físico e o virtual, ou seja, o presencial e o não presencial. O importante, operacionalmente, é como o conhecimento chega ao estudante ou a todos os que desejam atualizar e ampliar sua formação.

Modelo (DC): configuração estruturada e institucionalizada de normas e critérios aplicáveis para fins determinados, objetivando resultados específicos.

Modelo (DO): aplicação do conjunto de normas e critérios estruturados e institucionalizados para produzir resultados de acordo com a finalidade com que foi elaborado e a produção de indicadores no desempenho das organizações. O modelo proposto para avaliação de processos de implantação de cursos a distância é um conjunto de indicadores, com detalhamento de itens de verificação de realidades e desempenhos. Em toda estrutura do modelo delineia-se uma estratégia

de identificação e ligação, cuja interatividade possa projetar uma ordem de coexistências e sucessões acadêmicas. A estrutura, a organização e o desempenho são entes institucionais com funcionamento sistêmico e interoperabilidade na direção da objetivação de cada IES, particularmente. O modelo de avaliação tem sua própria teia de questionamentos, buscando informações que possam explicitar um conhecimento adequado de realidades das instituições de ensino superior interessadas em criar ou ampliar suas atuações na modalidade de educação a distância.

5.2 Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa cujo objetivo foi a construção de um modelo de avaliação, com suporte no fluxo informacional, para implantação de cursos na modalidade a distância pode ser definida com um estudo descritivo/normativo/aplicado. Predominantemente utiliza-se o método qualitativo.

Para Vieira (1996, p.66) “o raciocínio e a argumentação na análise qualitativa são baseados na variedade de técnicas usadas no modo qualitativo”. Martin (1990, p.31) argumenta “que é essencial se conceituar o método qualitativo e o método quantitativo não como uma dicotomia, mas um continuum, como um método misto, representando um ponto intermediário da escala”.

Para Richardson (1999, p.71) a pesquisa quantitativa “caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc”. Para o mesmo autor (1999, 79) “o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas”.

O estudo ora desenvolvido tem como suporte o fluxo de informação, a partir de dados e análises que geram a informação desejada. O caráter descritivo da pesquisa trabalha uma realidade em que os eventos relacionados com a qualidade do ensino precisam de um sistema adequado de avaliação.

O universo da educação superior e, particularmente, a modalidade a distância fornece um campo de pesquisa que permita construir um modelo de avaliação para a implantação dos cursos em educação a distância.

De acordo com Triviños (1987, p.109) “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”; o autor complementa: “o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja”. Um estudo descritivo/aplicado, por outro lado, pode servir para levantar possíveis problemas de pesquisa.

O estudo descritivo e aplicado, de caráter multi-metodológico, justifica-se pela necessidade de estabelecer uma nova técnica (modelo) para determinado fim. Lakatos e Marconi (2000, p.44) afirmam que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contato”.

Portanto, partindo do contexto multi-metodológico o estudo descreve o campo societário da educação, eventos e técnicas adotadas para a operacionalização de avaliação externa e interna nas IES, utiliza o fluxo de informação como suporte à concretização da objetivação do estudo e, finalmente, constrói o modelo de avaliação objeto de proposição, de acordo com a formulação da questão de pesquisa.

Essa estratégia de pesquisa torna-se relevante pela complexidade e diversidade das variáveis que atuam no sistema educacional. A combinação de variáveis que tornam evidentes os procedimentos em diferentes níveis do processo de implantação e posterior implantação de cursos superiores permite, com certa segurança, a visão ampla e estratégica da ação a ser desenvolvida.

Nesse caso, embora trabalhando com múltiplas variáveis, trata-se de uma unidade de análise. (YIN, 2002). A unidade de análise, no caso, é a educação a distância à qual se deseja incorporar um modelo de avaliação específico para a implantação de cursos nessa modalidade. Essa assertiva corresponde ao formulado na questão de pesquisa que visa ampliar o suporte ao desenvolvimento da competência organizacional das IES por meio da avaliação de cursos na modalidade a distância.

O delineamento da pesquisa se desenvolve no nível societário da educação superior, onde se cristalizam identidades jurídicas e administrativas diferenciadas. O público, nos três níveis (federal, estadual e municipal) de dependência institucional e o privado, com algumas tipologias de diferenciação. Todas, porém, têm como espectro maior, o interesse da sociedade voltado, em primeiro plano, para a identificação dos padrões de qualificação do desempenho; especificamente, nesse estudo, a modalidade de educação a distância.

5.3 Coleta e análise de informações

A coleta e análise do fluxo informacional orientam a produção do conhecimento necessário à construção do modelo de avaliação objeto desta pesquisa. No interesse imediato da pesquisa, a natureza do fluxo informacional ocupa o primeiro plano.

Os dados para análise e as informações já produzidas no campo da avaliação institucional, quer a auto-avaliação interna das instituições de ensino superior, quer a avaliação externa consagrada na legislação federal constituíram o acervo básico para recuperar o espectro mais amplo possível das bases de sustentação da qualidade do desempenho acadêmico via sistema de avaliação.

Fontes bibliográficas, acesso a *sites* do Mec e, particularmente, do INEP, da SESu e SEED, documentos reguladores do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, consultas a fontes externas sobre avaliação da educação a distância, observações práticas foram instrumentos geradores de informações para análise.

Após a coleta e análise dos dados partiu-se para elaboração do Modelo que foi enviado aos especialistas do MEC/SESu para verificação da aplicabilidade. Hoje o MEC/Sesu conta com 53 especialistas que fazem avaliações para implantação de cursos a distância. Foram selecionados 15 avaliadores, todos com experiência e conhecimento na área.

Foi levada em consideração a freqüência de atuação na condição de avaliadores. Encaminhou-se aos avaliadores o modelo proposto para efeito de aplicabilidade (instrumento anexo). O modelo também foi aplicado em pelo menos uma visita para credenciamento e autorização de cursos a distância e, após, feitos os ajustes necessários gerou-se o Relatório Final de Verificação *in loco*.

Para exame das respostas será utilizada a pesquisa documental. Segundo Gil (2002, p.45)

assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. A pesquisa documental utiliza fontes diversificadas e dispersas.

Segundo Lima (2004, p. 111) “a pesquisa documental pressupõe o exame ou o reexame de materiais que ainda não receberam qualquer tratamento analítico, no objetivo de fundamentar interpretações novas ou complementares sobre o que está sendo investigado”. Referindo-se à importância metodológica da pesquisa documental, Bardin (2004, p. 45) afirma que

Apelar para [...] instrumentos de investigação laboriosa dos documentos é situar-se ao lado daqueles que, [...] querem dizer não à ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente ‘tornar-se desconfiado” relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do “construído”[...] É ainda dizer não a leitura simples do real, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação.

Segundo Fachin (2003, p. 136) a “pesquisa documental corresponde a toda informação de forma oral, escrita ou visualizada”.

O procedimento conduz à coleta, classificação, seleção difusa e utilização de informações. São consideradas também as técnicas e os métodos mais adequados a busca e identificação da informação. Para pesquisa documental, considera-se documento qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, e outros.

Em alguns momentos utilizou-se a técnica de triangulação, adaptada de Triviños (1987, p.128-140), com destaque para os seguintes itens:

- processo e eventos centrados no sujeito pelo pesquisador: percepções, formas verbais, consultas, comportamento e ações e observação prática;
- elementos produzidos por meio do sujeito: diretrizes, propostas, políticas de ação, legislação;

- processos e eventos originados pela estrutura sócio-cultural do organismo educacional; forças e relações acadêmicas, natureza jurídico-administrativa das instituições de ensino superior.

O conjunto de informações selecionadas, inicialmente, para gerar um conhecimento suficiente à elaboração do modelo de avaliação proposto foi sendo complementado à medida do aprofundamento da análise. O fluxo de informação estabelecido correspondeu à identificação do contexto institucional referenciado. De início ao campo educacional do ensino de graduação de modo geral e, gradativamente, foi sendo feita a seleção das informações que identificassem a área de educação a distância.

O acesso aos sites da SEED/MEC e SESu/MEC permitiu a visão das estratégias elaboradas por meio de dispositivos legais à avaliação de desempenho dos cursos a distância, bem como do corpo de normas e recomendações para que se alcance um padrão de qualidade nessa modalidade de ensino.

No decorrer da pesquisa estabeleceu-se a necessária correlação entre o ambiente social e a instituição, entre as fronteiras do conhecimento e suas decorrências, entre a ciência e as aplicações tecnológicas, seguindo o recomendado por Oliveira (1986).

Na análise das informações foram estabelecidos alguns pressupostos teóricos definidos nas formulações para o estudo. Todos os documentos básicos de informação, e que no conjunto, formaram os fluxos de informação como suporte à construção do modelo de avaliação para implantação de cursos de educação a distância.

Selecionadas as informações consideradas essenciais, estabeleceu-se um lineamento lógico que permitiu a seqüência adequada até o âmbito do objetivo central de pesquisa. A indução analítica exposta por Brannen (1995) conduziu a se estabelecer questionamentos entre os conceitos e as categorias analíticas e, a partir dos problemas levantados, dar encaminhamento ao lineamento lógico de proposição.

5.4 Limitações do estudo

O presente estudo, pela originalidade, apresentou certas limitações naturais por não haver precedente no Brasil sobre modelo de avaliação para a implantação e avaliação de cursos superiores de educação a distância. Essa dificuldade foi superada em parte pela análise de modelos adotados em outros continentes.

Entretanto, as peculiaridades próprias do processo educacional brasileiro, o contexto social de referência, e as diversas naturezas das instituições de ensino superior colocaram como premissa, a necessidade de se identificar causas, procedimentos e culturas temáticas com as quais se irá trabalhar. Por outro lado, não havendo modelo precedente, a complexidade é toda inicial, partindo-se praticamente de um contexto primeiro.

A bibliografia consultada trata, principalmente, a partir da última década, da avaliação da educação superior de maneira isonômica para a graduação. São os estudos desenvolvidos para a graduação e que geraram dispositivos legais para instrumentos de avaliação externa. Também foram estabelecidos critérios para a auto-avaliação ou avaliação interna pelo MEC/SESu.

Para os cursos de pós-graduação - mestrado e doutorado - foram estabelecidos modelos próprios de avaliação, desenvolvidos pela CAPES. Em áreas temáticas, como a modalidade de educação a distância, aplicam-se os dispositivos e as recomendações da graduação em geral. Mais especificamente ainda, para os processos de implantação de cursos a distância é utilizado o mesmo formulário para a avaliação externa de autorização e credenciamento dos cursos de graduação.

Outra limitação diz respeito aos critérios para avaliação na implantação e acompanhamento dos cursos a distância. É perfeitamente compreensível a diversidade de instrumentação pedagógica para os cursos a distância, bem como o padrão tecnológico exigido e as técnicas a serem utilizadas. Há também a ser considerados o comportamento dos atores envolvidos, professores e alunos, mais o ambiente de aula virtual. Todas essas variáveis conduzem a necessidades de se estabelecer critérios específicos para uma modalidade de ensino também específica e particularmente tecnológica.

As limitações foram em grande parte estimulantes à formulação de idéias, conceitos e, especialmente, à construção do modelo proposto. Estudos posteriores, certamente, aperfeiçoarão os estudos até aqui desenvolvidos.

5.5 Considerações do capítulo

A formulação metodológica do trabalho visa determinar a própria razão da pesquisa, o que levou à definição da estratégia metodológica e do delineamento da pesquisa. A estratégia metodológica utilizou vários instrumentos de ação orientados para os diversos níveis da realidade exposta no âmbito da educação a distância. Trata-se de uma perspectiva metodológica aberta, com abordagens de fluxos de indução e dedução e determinação de variáveis básicas à objetivação do trabalho. Outro tipo de abordagem incorpora o método qualitativo como adequação metodológica à natureza da pesquisa.

Os procedimentos de coleta de dados e análises das informações constituem premissas básicas ao corpo de idéias que compõem a formulação do modelo de avaliação objeto deste trabalho. Há naturalmente limitações que foram explicitadas e perspectivas de novos conhecimentos no campo avaliativo da educação a distância.

6 MODELO DE AVALIAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS EM EAD

O trabalho de construção do modelo de avaliação para implantação de cursos na modalidade a distância foi precedido pela fundamentação teórica desenvolvida nos capítulos 2 (educação a distância), capítulo 3 (fluxo informacional) e capítulo 4 (avaliação). A formulação teórica, portanto, elaborada para os capítulos citados, serviu de base para a construção do modelo.

6.1 Sobre o modelo proposto

Das três principais fontes de pesquisa utilizadas para o encaminhamento à construção do modelo para avaliação na implantação e acompanhamento de cursos a distância, sumariamente, foram estabelecidas, como formulações básicas os pressupostos abaixo, retirados dos formulários das três instituições destacadas:

MEC (<http://www.mec.gov.br>)

- Integração da EAD no PDI
- Organização curricular
- Equipe multidisciplinar
- Materiais educacionais
- Interação alunos professores
- Avaliação de aprendizagem e institucional
- Infra-estrutura de apoio
- Gestão acadêmica e administrativa
- Convênios e parcerias
- Sustentabilidade financeira

Os principais indicadores incluídos no formulário do MEC contêm especificações e orientações que categorizam o processo analítico. Pode-se destacar: o PDI da instituição deve explicitar a oferta de cursos, de disciplinas e projetos de curto, médio e longo prazo; cada instituição deve apresentar programas

com diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagem e recursos educacionais e tecnológicos; a IES deve celebrar parcerias com profissionais da informação e comunicação, além do próprio quadro de educadores qualificados.

A IES deve, ainda, dispor de material educacional em consonância com seu projeto pedagógico. A avaliação é outro componente importante do formulário, pois define o compromisso da IES com a qualidade dos cursos e a forma sistemática de garantir os padrões necessários de qualidade. Cada IES deve dispor de recursos humanos próprios e infra-estrutura necessária para alcançar escalas territoriais amplas, prevendo para tanto os recursos adequados.

As IES devem observar a interação da educação a distância com os demais processos acadêmicos da instituição e o estabelecimento de convênios e parcerias com outras IES e órgãos públicos direcionados à educação. Devido aos altos custos necessário para a implementação de cursos a distância é necessário que a IES elabore planilhas de custos de acordo com as exigências do projeto político-pedagógico.

DECT (<http://www.detc.org>)

O DECT é uma instituição que dita regras para o ensino nas instituições em EAD desde 1926. Tem como objetivação maior a preservação da qualidade e a independência das instituições de ensino vinculadas. Hoje, o DECT é compromissado com mais de 80 instituições de EAD em 21 estados e 7 países; incluindo instituições sem fins lucrativos, com fins lucrativos, faculdades e universidades, organizações militares, comerciais e outras. Os principais pressupostos são:

- Objetivos iniciais da instituição
- Objetivos dos programas educacionais, currículos e materiais
- Qualificação e adequação de materiais
- Serviços educacionais
- Serviços aos estudantes
- Satisfação dos estudantes
- Qualificação dos gestores

- Práticas de admissão e acordos de matrícula
- Marketing institucional
- Responsabilidade financeira
- Procedimentos de coleta e métodos de reembolso
- Equipamentos de segurança
- Pesquisa e autodesenvolvimento

Com relação aos itens contidos no formulário do DECT pode-se destacar a missão da instituição que deve ser suportada por objetivos específicos, claramente definidos. Os objetivos do programa educacional, currículo e materiais devem estar de acordo com a formulação do curso. Adequação dos materiais e equipamentos de segurança de acordo com as necessidades dos cursos.

As necessidades dos estudantes são atendidas nos itens relacionados aos serviços educacionais oferecidos. Há uma preocupação com a qualificação dos gestores e o recrutamento de pessoal. A instituição obriga-se a prover os recursos necessários à manutenção dos cursos e a desenvolver programas de pesquisa e autodesenvolvimento.

DLAE (http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=5160&doclng=1)

É um grupo cujo objetivo é definir e testar critérios para autorização/reconhecimento de cursos em EAD. Os parceiros são instituições européias que trabalham com EAD. Pressupostos:

- Preparação institucional
- Consulta interinstitucional
- Design pedagógico
- Objetivos didáticos
- Comunicação
- Recursos tecnológicos
- Monitoramento e avaliação da aprendizagem
- Monitoramento e avaliação da satisfação dos alunos

- Monitoramento e avaliação didática
- Questões contratuais e legais
- Plano de Qualidade
- Relações com empresas
- Recursos humanos
- Infra-estrutura informática

O DLAE trabalha inicialmente com a preparação institucional e a visita institucional, visando maior eficiência dos procedimentos. O design pedagógico e os objetivos didáticos procuram oferecer uma visão clara dos objetivos, das atividades, serviços e ferramentas que são disponibilizadas para implementar o modelo didático.

A comunicação, os recursos tecnológicos e a infra-estrutura informática são utilizados para oferecer aos alunos as melhores condições de aprendizagem. Há um permanente monitoramento das atividades de avaliação com vistas a garantir o atendimento pleno dos objetivos e a qualidade do curso. Outros itens de destaque são as questões contratuais e legais, as relações com empresas e a qualidade dos recursos humanos.

O fluxo informacional obtido das três fontes utilizadas forneceu a moldagem cognitiva, a partir da qual foi possível estabelecer uma visão holística e estratégica dos pressupostos avaliativos em educação a distância. Tanto os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação quanto os internacionais, particularmente, o DECT norte-americano como o DLAE europeu tem suas especificidades próprias.

Entretanto, estabelecendo um efeito comparativo entre eles é possível verificar algumas identidades no processo de avaliação para os cursos a distância. O aspecto institucional, currículo, equipes, materiais, avaliação, apoio, gestão e finanças constam do Formulário para Avaliação *in loco*, do MEC (item grandes divisões). O Quadro 03 identifica algumas coincidências nos critérios avaliativos em pelos menos duas instituições:

| |
|--------------------------------------|
| CRITÉRIOS GERAIS DE AVALIAÇÃO |
|--------------------------------------|

| Ambientes Institucionais | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---|
| Indicadores para cada critério geral | Instituições | | |
| | MEC | DECT | DLAE |
| Institucional | Integração da EaD no PDI | Objetivos iniciais da instituição | Preparação institucional |
| Gestão | Acadêmica e administrativa | Qualificação de gestores | Recursos humanos: equipe de gerenciamento |
| Finanças | Sustentabilidade | Responsabilidade | |
| Avaliação | Aprendizagem, institucional | | Monitoramento e avaliação da aprendizagem, da satisfação do aluno e didática dos professores. |

| Contexto Cultural | | | |
|--------------------------------------|------------------------|--|------------------------------------|
| Indicadores para cada critério geral | Instituições | | |
| | MEC | DECT | DLAE |
| Equipes | Multidisciplinar | | Recursos humanos: equipe acadêmica |
| Materiais | Materiais educacionais | Qualificação e adequação de materiais | |
| Currículo | Organização curricular | Objetivos dos programas educacionais, currículos e materiais | Objetivos didáticos |
| Apoio | Infra-estrutura | | Recursos tecnológicos |

Quadro 03 - Requisitos comuns entre as três instituições consideradas

Fonte: elaborado pela autora

O efeito comparativo dos critérios de avaliação em EAD nos três órgãos considerados deve levar em conta os ambientes institucionais e o contexto cultural envolvido. O que se inferiu na análise foram similitudes quanto a determinados critérios estabelecidos com a finalidade de se garantir os níveis de qualidade exigidos.

Independente dos formatos metodologias, número de alunos e outras variáveis, o que foi considerado na análise foram os requisitos comuns entre os órgãos comparados. Esse critério permitiu verificar a importância da avaliação em

instituição de realidades geográficas diferenciadas. Portanto, o que se mostrou fundamental foi a qualidade do ensino a partir de sistemas de avaliação.

O modelo desenvolvido possui características gerais, sendo desse modo aplicável a Instituições distintas. Caso haja necessidade de se avaliar características específicas nas IES pode ser necessário uma análise mais criteriosa dos resultados.

Na proposição comparativa foram considerados indicadores que apareceram em pelo menos duas das instituições analisadas. Rodrigues (2004, p.130) considerou os seguintes componentes para efeito comparativo com outros autores que trabalharam com estruturas para EAD: professores, alunos, administração, ética, recursos, avaliação, tecnologia, orientação e pesquisa. Alguns desses componentes foram contemplados no Quadro 03 e são considerados essenciais para avaliação em processos de implantação e acompanhamento de cursos a distância.

O que se observa é que tanto no ambiente institucional como no contexto cultural, os órgãos não contemplaram todos os indicadores de forma clara ao descrever os critérios de avaliação.

6.2 Visão geral do modelo

A avaliação é parte dos processos de gestão, pela qual a organização visa atingir um nível elevado de qualidade na consecução dos seus objetivos e metas. Para isso, segundo Stollenwerk (2001, p. 203) “levantam-se os respectivos fatores críticos de sucesso, os quais fornecerão os subsídios necessários à identificação dos “problemas” e das necessidades de informação propriamente ditas”.

Pelo processo de planejamento estratégico a organização define sua missão, executando ações que possam levar a um desempenho de qualidade. Para tal, contudo, se estabelece um processo de medição e avaliação (STOLLENWERK, 2001).

Neste estudo o âmbito da pesquisa está referenciado na primeira parte do trabalho da instituição, ou seja, o processo de preparação do curso. É nessa primeira etapa que as Comissões de Avaliação do MEC avaliam o processo de planejamento para a implantação dos cursos na modalidade a distância.

A Figura 07 mostra a seqüência de fases a serem seguidas no processo de planejamento: preparação, funcionamento e avaliação. Essas três fases se reportam a entrada, variação e saída da informação e são alimentadas por categorias de

indicadores. Sveiby (1997) destaca a importância da avaliação nos ativos intangíveis, com indicadores voltados para o capital intelectual no âmbito das competências.

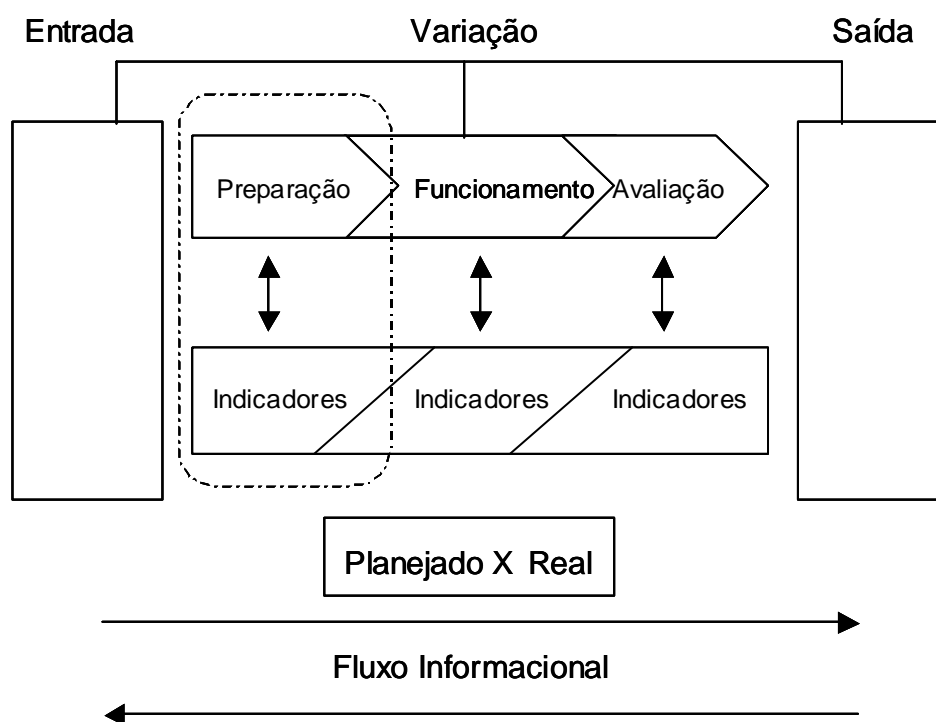


Figura 07 - Entrada, variação e saída para o fluxo informacional
 Fonte: elaborado pela autora

A movimentação do fluxo informacional visualizado na figura 07 posiciona a estratégia de construção do modelo de avaliação proposto para implantação de cursos em educação a distância. Por modelo se entende uma configuração tempo-espaço de representação da realidade. Para Beuren (2000,p.17)

um modelo representa ou descreve os elementos relevantes de um processo ou de uma situação e as interações entre eles [...] A concepção de um modelo tem por finalidade facilitar o entendimento e a manipulação das relações que ocorrem entre as diversas variáveis que integram um sistema ou processo, abstraídas da realidade.

Os sistemas de informação geram elementos para configurar as partes do modelo, cuja interação forma a dinâmica operacional desejada.

A análise do Figura 07 mostra a existência de *gaps* na comparação entre as instituições consideradas. Segundo Stollenwerk (2001, p. 150), pode-se afirmar que se dá uma “identificação entre as competências existentes e as competências necessárias”. Isso ocorre particularmente nos itens finanças, avaliação, equipes, materiais e apoio.

No modelo proposto há maior adensamento das competências e maior abrangência dos requisitos que representam critérios gerais para avaliação. Os indicadores avaliativos que compõem o modelo proposto (fig. 08), e detalhamento, mostram a preocupação com o atendimento das “competências necessárias” para se alcançar o nível de qualidade desejado na implantação dos cursos na modalidade a distância.

Por exemplo, a avaliação (relatório final) no modelo proposto é o fechamento de todos os processos que se desenvolvem a partir dos indicadores avaliativos. Isso significa que partindo das competências existentes pode-se, aperfeiçoando e complementando-as, cobrir as competências necessárias, diminuindo, assim, os *gaps* existentes.

O processo é contínuo, pois os avanços do conhecimento e das técnicas abrirão, sempre, novas necessidades a serem atendidas. Por essa razão, o modelo proposto tem a abrangência necessária para ampliar sua ação avaliativa numa projeção tempo-espaço mediato, sempre baseado nos fluxos de informação que atendam às necessidades do campo educacional e, particularmente, da educação a distância.

O modelo, por sua flexibilidade intrínseca se aplica tanto a situações novas de credenciamento, como para as IES já credenciadas; nesse caso específico seriam analisada apenas as questões relativas as novas autorizações de cursos.

O modelo proposto tem, pois, suporte no fluxo informacional e está assim configurado:

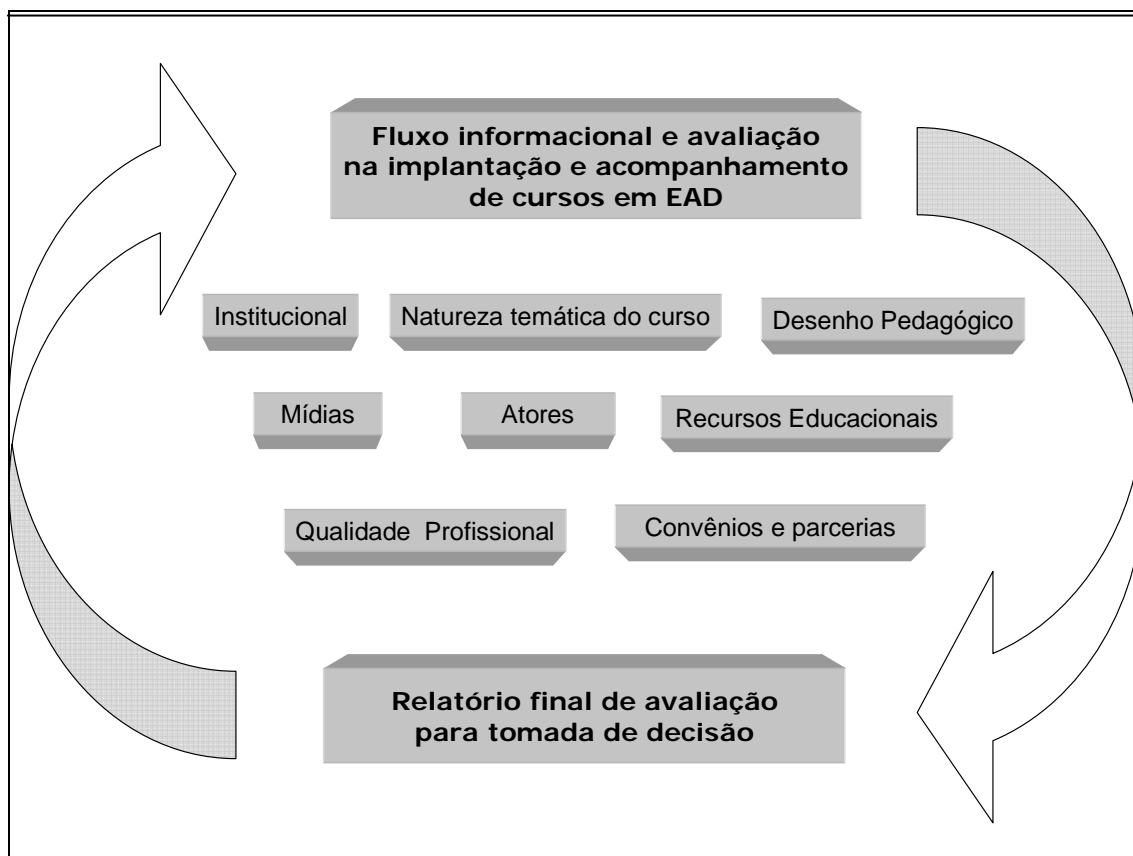


Figura 08 - Modelo de avaliação e acompanhamento para implantação de cursos em EAD baseado no fluxo informacional

Fonte: elaborada pela autora

As informações a serem incorporadas a cada componente do modelo devem corresponder aos seguintes indicadores avaliativos:

1 INSTITUCIONAL

1.1 Identificação da instituição: verificar a natureza da instituição proponente da criação de cursos em EAD: públicas – federais, estaduais, municipais - particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Nessas categorias pode-se distinguir o dimensionamento da instituição: universidade, centro universitário, faculdades integradas e faculdades isoladas.

1.2 Missão: verificar o alcance da missão a que se propõe a instituição, sempre considerando o dimensionamento espacial e as vinculações regionais.

1.3 PDI: trata-se de uma exigência legal, definidora do programa geral de ação da instituição. No PDI são detalhados os planos de atuação da IES, as metas de expansão e os recursos necessários, em todos os segmentos que compõem a estrutura organizacional. O PDI pode ser complementado com um plano estratégico de desenvolvimento institucional.

1.4 Auto-avaliação: além dos programas de avaliação instituídos pela autoridade superior, cada instituição deverá apresentar seu próprio sistema de avaliação – auto-avaliação – incluindo cursos, instituição, alunos, professores e plataforma de ensino.

1.5 Estrutura organizacional e de gestão: verificação da interação entre o sistema didático-pedagógico e sistema administrativo. O funcionamento harmônico da vida acadêmica tem como base a interação entre as duas variáveis sistêmicas da estrutura organizacional da IES. Os procedimentos administrativos compõem uma atividade meio que deve se harmonizar com a atividade fim, o que garantirá a eficiência do desempenho.

1.6 Manutenção do ambiente de aprendizagem: uma instituição de ensino superior é por si própria um ambiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente forma a natureza primeira da IES, devendo ser preservado de acordo com os objetivos e metas da instituição. A instituição de ensino é um *locus* do saber, gerador de informação e conhecimento, da pesquisa e atividades de extensão. É, pois, um ambiente de aprendizagem que deve ser preservado e prioritário, sem distorções institucionais.

1.7 Distribuição sistêmica da informação: no plano interno, as IES devem ter um sistema integrado de informação, estabelecendo um permanente fluxo da informação entre todos os segmentos da instituição. No plano

externo, a IES repassa para a sociedade o resultado de suas atividades acadêmicas.

2 NATUREZA TEMÁTICA DO CURSO

2.1 Definição de área a ser objeto de ações didático-pedagógicas em EAD: as_IES devem definir com clareza a identificação da área na qual serão desenvolvidos os cursos e os recursos específicos necessários.

2.2 Especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais: as IES deverão apresentar um diagnóstico das necessidades regionais de formação. Dentro das áreas temáticas devem ser especificados os cursos a serem implantados, sua interação com a realidade regional e as necessidades em função do potencial do mercado de trabalho.

3 DESENHO PEDAGÓGICO

3.1 Análise da estrutura didática e curricular do curso: necessidades de aprendizagem para determinada área de inserção comunitária da IES. A estrutura curricular deve apresentar componentes que caracterizem pluralidade, sistema aberto de opções, atualização bibliográfica e flexibilidade.

3.2 Ambiente didático oferecido: as escolhas pedagógicas devem corresponder aos avanços e atualidade da área do conhecimento onde se situa o curso a ser implantado. As atividades didático-pedagógicas das IES representam a vanguarda do conhecimento a ser transferido para a sociedade, o que destaca ainda mais a importância da definição da escolha pedagógica na formulação do projeto de criação e implantação de cursos em EAD.

3.3 Ferramentas e técnicas empregadas: definidas as escolhas pedagógicas, a IES deve apresentar seu potencial de ferramentas e técnicas

que permitam a implementação dos cursos dentro dos padrões de qualidade e desempenho eficiente.

4 MÍDIAS

4.1 Canais e mídias de comunicação: são os recursos das plataformas de ensino e outros instrumentais tecnológicos. A escolha de uma boa plataforma de ensino deve contemplar recursos educacionais e de gestão que favoreçam o desenvolvimento dos cursos com qualidade e eficiência.

4.2 Tipos de mídias: definição das mídias síncronas e as assíncronas utilizadas.

4.3 Suporte técnico; recursos de segurança; interoperabilidade: verificação se o suporte técnico e os recursos de segurança tenham a qualidade necessária para evitar falhas no sistema de comunicação e a perda de dados e informação. A interoperabilidade deve garantir a interação entre todos os segmentos da instituição que irá desenvolver cursos em EAD.

5 ATORES

5.1 Professores conteudistas; especialistas em EAD tutoria; alunos: as IES proponentes de cursos em EAD devem possuir um corpo de professores de caráter multidisciplinar, contando com especialistas em EAD, bem como pessoal qualificado para tutoria. Todo esse aparato de recursos humanos deve atender às necessidades de formação dos alunos, com adequação ao número de turmas e de discentes.

5.2 Agentes administrativos: a equipe de apoio deve representar o suporte logístico às atividades fins da IES. Para tanto, a equipe técnica deve ter as qualificações adequadas aos cursos a serem implantados.

5.3 Interação entre os agentes: é de suma importância que fique bem especificada a interação entre todos os atores envolvidos na execução dos cursos, como professores, técnicos e funcionários.

6 RECURSOS EDUCACIONAIS

6.1 Guias do curso, do professor, do aluno, do tutor: os guias de cada curso devem apresentar detalhamento sobre a forma de funcionamento do curso, conforme as atividades a serem desenvolvidas pelos atores.

6.2 Laboratórios e bibliotecas: detalhamento dos laboratórios, levando em conta a relação aluno/computador, recursos da Internet e nível de atualização dos equipamentos. Como se distribuem os recursos da biblioteca e a qualidade do acervo disponibilizado para os alunos, tanto físico como digital.

6.3 Ambientes de aula: verificação dos ambientes de aula, tanto na sede, como nos pólos e nas salas virtuais. A IES deve assegurar aos alunos ambientes de aula adequados, com os itens de conforme necessários ao bom desempenho das atividades acadêmicas.

6.4 Sustentabilidade financeira: a IES deve comprovar sua sustentabilidade financeira, tanto para as atividades já existentes como, principalmente, para a manutenção dos cursos propostos em EAD.

6.5 Implementação: no projeto de implantação de curso em EAD a instituição deverá comprovar a existência de material impresso, vídeo/áudio, televisão/rádio, videoconferência, teleconferência, software, plataformas de ensino e outros que venham a se tornar indispensáveis ao normal funcionamento dos cursos propostos.

7 QUALIDADE PROFISSIONAL

7.1 Grau de especialização do corpo docente; política de capacitação e atualização: plano de carreira, nível de formação dos professores e política de atualização e formação dos recursos humanos.

7.2 Plano de qualidade e melhoria: apresentação de um plano ou planejamento estratégico para o gerenciamento do ensino, para a expansão de cursos, para introdução de inovações e prioridades institucionais.

8 CONVÊNIOS E PARCERIAS

8.1 Definição dos acordos interinstitucionais responsáveis pelas parcerias e certificação: a IES deve apresentar um programa de acordos e parcerias com outras instituições, devidamente aprovado pelos colegiados superiores, principalmente, quando se tratar de ação acadêmica em vários pólos

O fluxo informacional que gerou o modelo proposto fecha-se no relatório final de avaliação, o que representa uma ação para tomada de decisão.

6.3 O fluxo de informação como suporte à funcionalidade do modelo e a tomada de decisão

A funcionalidade do modelo depende do fluxo de informação das variáveis, incorporadas à modalidade de educação a distância. Três variáveis (fig. 09) são importantes: 1. ambiente externo; 2. ambiente interno; 3. estratégias e metas. Na fig. 03 foram mostradas as vinculações entre os ambientes institucionais envolvidas com os fluxos de informação e decisão nas IES. Na fig. 09 essas vinculações e suas variáveis foram incorporadas ao modelo.

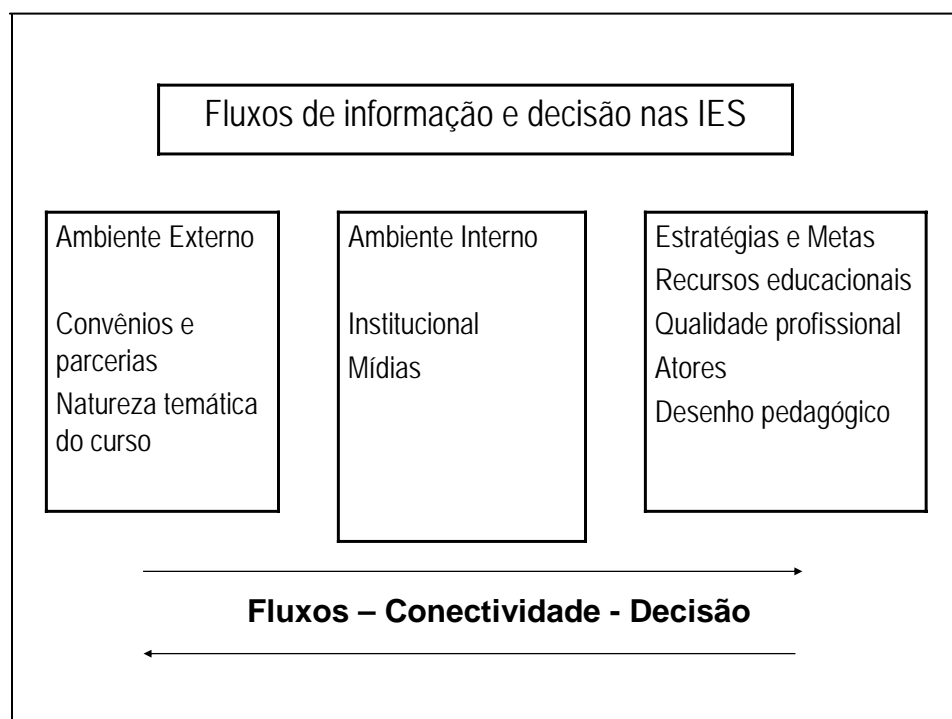


Figura 09 - Fluxos de informação e decisão nas IES e a interconectividade externa
 Fonte: adaptada de Vieira e Vieira (, p. 2004 196)

Na variável ambiente externo, no modelo proposto, os fluxos informacionais da sociedade, percepção de determinada realidade, passam a compor a estrutura cognitiva dos componentes: natureza temática do curso, convênios e parcerias.

No ambiente interno: institucional e mídias. Nas estratégias e metas: desenho pedagógico, atores, qualidade profissional e recursos.

Os critérios de qualidade, capítulo 2.4, compõem um quadro de considerações fundamentais à funcionalidade do modelo e a tomada de decisão. Itens como planejamento, aprendizagem, gestão, capacitação, tecnologia e avaliação são requisitos que garantem a funcionalidade sistêmica e a tomada de decisão com qualidade.

A harmonização dos ambientes externos e internos consagra o sistema aberto. Para Stollenwerk (2001, p. 155) “uma organização criadora de conhecimento

opera sempre como sistema aberto, no qual prevalece um intercâmbio permanente de conhecimento com o ambiente externo”.

A funcionalidade do sistema de avaliação para atender o objetivo de implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância depende da interatividade do fluxo informacional e da tomada de decisão nas diversas etapas que forma a estrutura do modelo.

Conforme já foi mencionado no capítulo 3.2., Daft (2002), das oito etapas definidas pelo autor, as que se vinculam aos componentes do modelo são:

- **monitorar o ambiente de decisão:** natureza temática do curso; convênios e parcerias;
- **definir o problema da decisão:** natureza temática do curso e atores;
- **especificar os objetivos da decisão:** institucional;
- **implementar a alternativa escolhida:** institucional; desenho pedagógico; mídias; recursos; qualidade profissional.

Como se pode inferir do que foi exposto, o fluxo informacional é o suporte fundamental à montagem de modelos, a funcionalidade deles e ao processo de tomada de decisão. Para Beuren (2000, p. 20)

diferentes modelos de decisão poderão ser adotados de acordo com a natureza da situação decisória. A escolha do modelo mais adequado dependerá do conjunto de variáveis envolvidas, do grau de controle sobre as variáveis, do nível de certeza associado à decisão, dos objetivos do decisor, entre outros fatores.

Os sistemas e subsistemas informacionais, atuantes no interior do modelo, têm como característica primordial a integração e a consolidação das informações e os conhecimentos gerados, proporcionando, quando necessário, uma visão holística do evento em processo de análise e avaliação.

Forma-se, quando o modelo é acionado, uma dinâmica de informações que fluem pelos diversos componentes do modelo, via requisitos estabelecidos, agregando valor para a composição final da análise e avaliação. A seqüencialidade na disposição dos componentes do modelo cria, naturalmente, uma situação de

dependência ou mesmo exclusão, de modo que uma etapa, acrescida de valor informativo e conhecimento gerado, conduza à seguinte como consequência lógica da estrutura e funcionalidade sistêmica.

No caso específico desta pesquisa, o modelo visa, ao final, a elaboração de um relatório avaliativo sobre a viabilidade de implantação de cursos a distância, a ser encaminhado do MEC e, posteriormente, ao CNE. O requisito valorativo dos componentes arrolados na estrutura do modelo são as peças fundamentais à conectividade sistêmica a ser observada na elaboração dos processos para implantação e acompanhamento dos cursos de graduação em EAD.

Embora o modelo tenha uma configuração de representatividade determinada não representa uma disposição estática. Como os fluxos informacionais representam marcos de fronteira do avanço da ciência e da tecnologia, e com velocidade crescente, é natural, e lógico, garantir a flexibilidade da representação temática. Assim, o modelo proposto pode, sempre que uma inovação ou necessidade se impuser ser acrescido de novo componente e nele de requisitos de valor.

6.4 A diferenciação no modelo proposto

Todo modelo tem suas peculiaridade e funcionalidades estabelecidas de acordo com as percepções que são retiradas de cada realidade construída. Os critérios estabelecidos para o caso de avaliação na implantação e acompanhamento de cursos a distância obedecem a essa lógica.

A realidade brasileira e nela a evolução do processo educacional de formação superior fortemente amparada na presencialidade dos alunos foi, até as últimas quatro décadas, um processo elitista e lento.

A década de 70 do século XX inicia uma fase de expansão das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, do número de matrículas. Bem mais recentemente começaram a surgir iniciativas para o uso da modalidade a distância nas IES brasileiras.

As regulamentações para implantação de cursos a distância ganharam força na segunda metade dos anos 90. Inicialmente, a avaliação dos processos de autorização para implantação de cursos a distância e credenciamento de Instituições

em EAD seguiram os mesmos critérios estabelecidos para os cursos presenciais de graduação.

Mais recentemente ainda, foi elaborado pela Secretaria de Educação Superior do MEC um “Formulário de Verificação *in loco* das condições institucionais”, para uso dos Consultores *ad hoc* do Ministério da Educação. Assim, passou-se à disponibilidade de um elenco de requisitos básicos para a apreciação dos pedidos de autorização para implantação de cursos a distância e também de credenciamento das instituições com metas estratégicas em educação a distância.

O formulário SESu/MEC representou à época de sua formulação a representatividade da realidade da educação na modalidade a distância. Da mesma forma, os critérios de avaliação do DECT norte-americano e do DLAE europeu identificam a realidade nessas configurações tempo-espço da geografia mundial. Há todo um contexto cultural, de costumes e padrões de comportamento permeando as três formulações analisadas.

A realidade brasileira mudou, principalmente a partir dos anos 90, em vários níveis sociais e padrões de necessidades pelo avanço de novas realidades. A educação a distância tornou-se um instrumento de alcance didático-pedagógico a segmentos importantes da sociedade nas várias, amplas e diversificadas dimensões do país.

Por essas características tão próprias de nossa realidade, em permanente e rápida construção, é que as tecnologias, as mídias, os métodos didático-pedagógicos, os novos formatos de estruturação organizacional, de gestão e avaliação em educação a distância sejam sensíveis a mudanças, inovações e avanços comportamentais.

No processo de construção de novas realidades a preocupação primordial deverá ser, sempre, com a qualidade. A qualidade como componente de valor nos eventos sociais é passível de permanente avaliação. A avaliação, por sua vez, é passível de continuado processo de aperfeiçoamento.

O modelo proposto, com suporte no fluxo informacional e objeto desta pesquisa introduz contribuições e aperfeiçoamentos nos critérios avaliativos para implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância. Em relação aos elencos de critérios utilizados no âmbito externo como também em relação ao formulário do MEC, o modelo elaborado introduz as seguintes contribuições:

- **concepção:** modelo baseado no fluxo informacional e na tomada de decisão, na especificidade da modalidade de ensino e na expansão que essa modalidade vem tendo nos últimos anos, tanto na graduação como na pós-graduação. O próprio Ministério da Educação vem incentivando e criando normas para o ensino a distância, incluindo dispositivos para avaliação externa e interna, com a finalidade de assegurar a qualidade na oferta dos cursos.
- **estrutura:** dinâmica, flexível e seqüencial do modelo. A estruturação fundamentada nesses princípios permite não só a percepção clara e diagnóstica da missão, objetivos e metas da instituição, como das condições, materiais e humanas, necessárias ao desempenho de qualidade, na modalidade de ensino a distância. O modelo permite também a identificação dos indicadores, parâmetros e outras medidas capazes garantir uma visualização do potencial do processo ensino-aprendizagem pretendido, para os cursos, pela instituição. A estrutura operacional do modelo tem uma interconectividade forte com a instituição e seus agentes, o que representa um dado significativo em todas as etapas do processo de criação e implementação de cursos a distância.
- **Institucional:** estrutura organizacional e de gestão com interação dos sistemas didático-pedagógico e administrativo; distribuição sistêmica da informação e do poder. É importante para os avaliadores ter noção explícita da estrutura organizacional da instituição, pois, por meio dela, se dá a interação sistêmica entre o ente administrativo e o acadêmico. Também é fundamental ter clara noção da distribuição do poder em todos os segmentos da instituição, principalmente, considerando que no mundo acadêmico as decisões devem ter um caráter mais colegiado do que pessoal. A IES deve identificar e explicitar a estrutura do órgão responsável pela implementação dos cursos a distância.
- **natureza temática do curso:** apresentar um relatório de definição de área e de necessidades a serem objeto de ações didático-pedagógicas

em EAD; detalhando a especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais (diagnóstico da necessidade de formação).

- **Desenho pedagógico:** plano descritivo da arquitetura didático-pedagógica do(s) curso(s). Nele devem constar os ambientes didáticos oferecidos (escolhas pedagógicas), especificando as necessidades de aprendizagem em EAD para as áreas de inserção comunitária da IES. A estrutura curricular, contexto dos componentes do currículo de cada curso, deve caracterizar um sistema aberto, interdisciplinar e de atualização bibliográfica, e flexibilidade em termos de opções por parte do aluno. A IES deve demonstrar, também, as condições adequadas em relação às ferramentas e técnicas a serem empregadas durante a fase de implementação dos cursos a distância, garantindo, assim, o desempenho eficiente das atividades acadêmicas e os padrões qualitativos indispensáveis à formação dos alunos.
- **Mídias:** explicitar a plataforma de ensino que garanta a interoperabilidade com o sistema acadêmico da universidade, ou seja, manter a conectividade sistêmica operacional entre todas as atividades da instituição e identificar os recursos de segurança disponíveis.
- **Qualidade profissional:** demonstrar a existência de um plano de carreira para os servidores da instituição, um plano de melhoria e qualificação dos recursos humanos. No PDI deve constar a política de inovação e as prioridades na permanente qualificação profissional das diversas modalidades de ensino da instituição.

Os componentes do modelo e os requisitos neles estabelecidos definem a geometria de eventos interativos capazes de assegurar valores identificados na variável qualidade.

7 APLICABILIDADE DO MODELO

A consistência e a aplicabilidade do modelo foram verificadas por meio de duas ações: a) envio a especialistas do MEC/SESu e b) aplicação do modelo por uma comissão de avaliação da qual a pesquisadora não fez parte.

O modelo proposto foi encaminhado a 15 especialistas do MEC, consultores *ad hoc* da SESu/MEC, de um total de 53; a escolha recaiu entre os mais experientes, principalmente nas verificações em EAD, para efeito de apreciação e sugestões de aperfeiçoamento. Houve 10 retornos com sugestões para os diversos itens de especificação dos componentes do modelo. Cada avaliador procedeu a análise do instrumento enviado, com o objetivo de verificar se os requisitos dos componentes do modelo atenderiam plena ou parcialmente, o que foi proposto, sempre que utilizado em visitas de verificação *in loco*.

Do contexto de verificação da aplicabilidade do modelo por parte dos especialistas ficou delineada a necessidade de se acrescentar mais um item de avaliação, para o caso da Instituição não preencher os requisitos necessários ao credenciamento de oferta de cursos em EAD.

O procedimento avaliativo corresponde à escala Likert, acrescentando mais um item no quadro de avaliação final para a tomada de decisão: a instituição não atende às especificações. O quadro de avaliação final encontra-se no Relatório de Verificação *in loco* originário do modelo de avaliação proposto na pesquisa.

7.1 Apreciação dos especialistas

Da análise dos itens de especificação dos componentes do modelo, os especialistas fizeram as seguintes observações:

1. INSTITUCIONAL

1.1 Identificação da Instituição: apenas 01 avaliador considerou que o item proposto deveria vir pronto no despacho por se tratar de função do MEC e não da Comissão.

Análise: o MEC envia o despacho nomeando a comissão que irá proceder a verificação *in loco*; anexa o formulário padrão das especificações do modelo adotado para preenchimento pelos especialistas.

1.2 Missão: todos os avaliadores consideraram que o item atende os requisitos propostos.

Análise: atendimento pleno.

1.3 PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional): 01 dos avaliadores sugeriu referência específica a EAD e ao plano de gestão em EAD.

Análise: a sugestão será incorporada ao modelo, pois permite melhor visualização da competência da Instituição em trabalhar a educação a distância, com a inclusão, no PDI, de um plano de gestão específico em EAD.

1.4 Auto-avaliação: 05 avaliadores sugeriram várias inclusões no item: avaliação de aprendizagem, integração dos alunos nas modalidades presencial e a distância e uso dos resultados obtidos com a avaliação institucional para efeito de investimentos no próprio processo educacional.

Análise: as sugestões oferecidas serão incorporadas ao item, pois contribuem para se obter uma visão mais abrangente do processo de avaliação e conseqüentemente da qualificação do ensino a distância.

1.5 Estrutura organizacional e gestão: 02 avaliadores sugeriram a inclusão no item da política de multiplicação de pólos, com detalhamento sobre o tipo de parcerias, certificação, cursos e alunos que a instituição

pretende atingir. Não deixando de considerar a previsão de estratégias de crescimento.

Análise: as sugestões serão incorporadas ao item por ampliarem a visão do universo de atuação da Instituição, assegurando o sistema de controle e qualificação do processo ensino-aprendizagem.

1.6 Manutenção do ambiente de aprendizagem: 04 avaliadores recomendaram explicitar se o ambiente de aprendizagem é presencial ou a distância, o que deve ser avaliado no ambiente e como.

Análise: as sugestões serão incorporadas ao item, explicitando os tipos de ferramentas utilizadas.

1.7 Distribuição sistêmica da informação: 02 avaliadores sugeriram melhor especificação do que deve ser avaliado e como.

Análise: no item serão explicitados o tipo de informação e os mecanismos adequados de avaliação.

AVALIAÇÃO GERAL DO COMPONENTE INSTITUCIONAL

Esta dimensão é fundamental na avaliação e não pode ser desprezada; é preciso avaliar cuidadosamente a missão e a coerência com o PDI (os avaliadores).

2. NATUREZA TEMÁTICA DO CURSO

2.1 Definição de área a ser objeto de ações didático-pedagógicas em EAD: 04 avaliadores sugeriram que a Instituição observe as diretrizes

curriculares ao definir suas ações didático-pedagógicas em EAD; atendimento das diretrizes curriculares nacionais de cursos; estimativa de demanda na área da ação; certificação.

Análise: sugestões incluídas; a certificação foi incorporada ao item 1.5 do componente institucional.

2.2 Especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais: os avaliadores consideraram que o item atende os requisitos propostos.

Análise: atendimento pleno.

AVALIAÇÃO GERAL DO COMPONENTE NATUREZA TEMÁTICA DO CURSO

Este é um item fundamental; definir o curso, seu perfil, sua natureza e sua adequação às diretrizes curriculares nacionais. Isso exige que o avaliador tenha conhecimento da legislação que rege o ensino superior (avaliadores).

3 DESENHO PEDAGÓGICO

3.1 Análise da estrutura curricular do curso: 01 avaliador sugeriu a inclusão da multidisciplinaridade e transversalidade; também sugeriu definição de proposta curricular e o sentido de matriz curricular na formação profissional.

Análise: multidisciplinaridade e transversalidade estão contempladas na pluralidade. Quanto à proposta curricular e o sentido da matriz curricular na formação profissional já são contempladas no item 2.1 por sugestão dos avaliadores.

3.2 Ambiente didático oferecido: 01 avaliador propôs complementar o item, acrescentando que na EAD deve-se levar em conta a relação teoria e prática; compartilhamentos das mesmas diretrizes do curso presencial.

Análise: será procedida a complementação sugerida.

3.3 Ferramentas e técnicas empregadas: 02 avaliadores sugeriram desdobramento do item em: infra-estrutura física, infra-estrutura tecnológica e metodologias (técnicas empregadas).

Análise: os desdobramentos sugeridos permitem conhecer mais detalhadamente as diversas ferramentas e técnicas a serem empregadas.

AVALIAÇÃO GERAL DO COMPONENTE NATUREZA PEDAGÓGICA

Para essa avaliação é preciso destacar o que vem a ser uma proposta e o sentido da matriz curricular na formação do profissional (avaliadores).

4. MÍDIAS

4.1 Canais e mídias de comunicação: 01 avaliador sugeriu mudança no título do item para canais de comunicação.

Análise: a sugestão será incorporada, pois define melhor o item a ser avaliado.

4.2 Tipos de mídias: 01 avaliador sugeriu mudança no título do item para mídias e complementação de que as escolhas devem ser justificadas, de acordo como público alvo dos cursos.

Análise: será mantido o título original, pois expressa melhor o uso das diferentes mídias.

4.3 Suporte técnico; recurso de segurança; interoperabilidade: todos os avaliadores consideraram que o item atende os requisitos propostos.

Análise: atendimento pleno.

AVALIAÇÃO GERAL DO COMPONENTE MÍDIAS

Item deve ser avaliado cuidadosamente, pois é ele que fará a diferença entre a modalidade a distância e a presencial (avaliadores).

5 ATORES

5.1 Professores conteudistas; especialistas em EAD; tutoria; alunos: 03 avaliadores sugeriram separar a análise de cada um dos agentes.

Análise: a sugestão é aceita por permitir uma análise mais precisa das competências dos atores envolvidos no processo.

5.2 Agentes administrativos: todos os avaliadores consideraram que o item atende os requisitos propostos.

Análise: atendimento pleno.

5.3 Interação entre os agentes: todos os avaliadores consideraram que o item atende os requisitos propostos.

Análise: atendimento pleno.

AVALIAÇÃO GERAL DO COMPONENTE ATORES

Este item deve ser objeto de uma avaliação cuidadosa, pois na modalidade a distância é preciso estar atento à função explícita de cada um dos atores (avaliadores).

6. RECURSOS EDUCACIONAIS

6.1 Guias do curso, do professor, do aluno, do tutor: 02 avaliadores sugeriram complementação no texto, ressaltando que os guias dos estudos impressos devem estar em sintonia com a proposta metodológica definida para o curso.

Análise: o texto será complementado de acordo com a sugestão.

6.2 Laboratórios e bibliotecas: todos os avaliadores consideraram que o item atende os requisitos propostos.

Análise: atendimento pleno.

6.3 Ambientes de aula: 01 avaliador solicitou a complementação do texto, salientando que os ambientes adequados aos alunos leve em consideração tanto a infra-estrutura física como tecnológica.

Análise: sugestão contemplada no item 3.3 por sugestão de outros avaliadores.

6.4 Sustentabilidade financeira: 02 avaliadores sugeriram o deslocamento do item para o componente institucional.

Análise: sugestão atendida por melhor enquadramento do item.

6.5 Implementação: todos os avaliadores consideraram que o item atende os requisitos propostos.

Análise: atendimento pleno

AVALIAÇÃO GERAL DO COMPONENTE RECURSOS EDUCACIONAIS

Durante a avaliação é importante observar a qualidade do material pedagógico, didático e do ambiente de aula (avaliadores).

7 QUALIDADE PROFISSIONAL

7.1 Grau de especialização do corpo docente; política de capacitação e atualização: 03 avaliadores sugeriram inclusão no texto de política de formação em EAD para todos os agentes e envolvidos.

Análise: a sugestão será acolhida por garantir a qualificação dos recursos humanos de maneira pontual.

7.2 Plano de qualidade e melhoria: todos os avaliadores consideraram que o item atende os requisitos propostos.

Análise: atendimento pleno.

AVALIAÇÃO GERAL DO COMPONENTE QUALIDADE PROFISSIONAL

Tão importante quanto a titulação do corpo é verificar a formação para atuar na modalidade a distância (avaliadores).

8 CONVÊNIOS E PARCERIAS

8.1 Definição dos acordos interinstitucionais responsáveis pelas parcerias e certificação: 05 avaliadores ressaltaram ser importante a Instituição apresentar documentos comprobatórios dos convênios e parcerias.

Análise: será procedida a ressalva por fortalecer a natureza conveniada e de parcerias em comprovação documental.

AVALIAÇÃO GERAL DO COMPONENTE CONVÊNIOS E PARCERIAS

Nesta dimensão a preocupação do avaliador deve ser de constatar a veracidade das parcerias (avaliadores).

A seguir o Quadro 04 apresenta o número de avaliadores que apresentaram sugestões por item e o resumo das mesmas relativas aos componentes do modelo inicialmente proposto (requisitos).

| Requisito | Nº de avaliadores | Resumo |
|---|-------------------|---|
| 1 Institucional | | |
| 1.1 Identificação da Instituição | 1 | Caracterizar como função do MEC |
| 1.2 Missão | 0 | |
| 1.3 PDI | 1 | Fazer referência específica a EAD e ao Plano de Gestão em EAD |
| 1.4 Auto-avaliação | 5 | Detalhar: avaliação de aprendizagem, integração dos alunos nas modalidades presencial/distância, aproveitamento dos resultados da avaliação Institucional |
| 1.5 Estrutura organizacional e gestão | 2 | Incluir política de multiplicação de pólos |
| 1.6 Manutenção do ambiente de aprendizagem | 4 | Explicitar a modalidade de aprendizagem: presencial ou distância |
| 1.7 Distribuição sistêmica da informação | 2 | Especificar mais o que deve ser avaliado e como |
| 2 Natureza Temática do Curso | | |
| 2.1 Definição de área a ser objeto de ações didático-pedagógicas em EAD | 4 | Observar e atender diretrizes curriculares (IES), verificar estimativa de demanda na área de ação e certificação |
| 2.2 Especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais | 0 | |
| 3 Desenho Pedagógico | | |
| 3.1 Análise da estrutura curricular do curso | 1 | Incluir abordagem multidisciplinar e transversal, definir proposta curricular |
| 3.2 Ambiente didático oferecido | 1 | Complementar o item com relação teoria e prática na EAD |
| 3.3 Ferramentas e técnicas empregadas | 2 | Desdobrar item em: infra-estrutura física, tecnológica e metodologias |
| 4. Mídias | | |
| 4.1 Canais e mídias de comunicação | 1 | Substituir título do item para Canais de Comunicação |

| | | |
|---|---|--|
| 4.2 Tipos de mídias | 1 | Substituir Título para Mídias*, complementar o item justificando as escolhas de acordo com o público alvo dos cursos |
| 4.3 Suporte técnico; recurso de segurança; interoperabilidade | 0 | |
| 5 Atores | | |
| 5.1 Professores conteudistas; especialistas em EAD; tutoria; alunos | 3 | Separar a análise de cada um dos agentes |
| 5.2 Agentes administrativos | 0 | |
| 5.3 Interação entre os agentes | 0 | |
| 6. Recursos educacionais | | |
| 6.1 Guias do curso, do professor, do aluno, do tutor | 2 | Complementar o texto ressaltando, a importância dos guias de estudos estarem em sintonia com a proposta metodológica |
| 6.2 Laboratórios e bibliotecas | 0 | |
| 6.3 Ambientes de aula | 1 | Complementar o texto salientando a importância da infraestrutura física e tecnológica nos cursos |
| 6.4 Sustentabilidade financeira | 2 | Deslocar item para o componente institucional |
| 6.5 Implementação | 0 | |
| 7 Qualidade profissional | | |
| 7.1 Grau de especialização do corpo docente; política de capacitação e atualização | 3 | Incluir no texto de política de formação em EAD para os agentes envolvidos |
| 7.2 Plano de qualidade e melhoria | 0 | |
| 8 Convênios e parcerias | | |
| 8.1 Definição dos acordos interinstitucionais responsáveis pelas parcerias e certificação | 5 | Ressaltar a importância da apresentação dos documentos comprobatórios dos convênios e parcerias. |

* Esta sugestão não foi acatada.

Quadro 04 - número de avaliadores e o resumo das análises

Fonte: elaborado pela autora

COMENTÁRIOS COMPLEMENTARES DOS AVALIADORES

1. O desenho apresentado toma por base o atual instrumento de avaliação dos cursos superiores a distância, utilizado pelo MEC. No entanto a sua contribuição está sendo em relação à descrição do que envolve cada aspecto a ser avaliado. Desta forma o instrumento é bem mais completo e é necessário que a contribuição não fique restrita aos meios acadêmicos, mas possa ser utilizado de forma mais concreta sendo, inclusive, testado durante uma avaliação real.

2. Na integração dos mecanismos de avaliação é importante considerar o parágrafo único do art.8º do decreto 5622 que determina que o MEC “deverá organizar e manter um sistema de avaliação aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes a educação a distância”. Os relatórios gerados pelos avaliadores podem ser disponibilizados para fornecer subsídios ao referido sistema.

3. A possibilidade de realizar o relatório em formulário eletrônico de fácil operacionalização, como sugerido pela autora do trabalho, é de grande valia. Também é importante a integração de softwares que possibilitem a geração de gráficos e análises estatísticas mais sofisticadas.

4. O modelo sintetiza tanto indicadores quantitativos, por exemplo, de eficiência e eficácia, quanto avança para indicadores de qualidade, o que se avalia como o principal ponto positivo do modelo.

A avaliação do modelo realizada pelos especialistas contribuiu para a melhoria dos diversos componentes de avaliação, incluída nos itens de especificação. Após a avaliação dos especialistas o modelo foi aplicado por uma comissão de verificação *in loco*.

7.2 Verificação de aplicabilidade do modelo

Nos dias 17 e 18 de abril de 2006 durante a visita de verificação *in loco*, com vistas ao credenciamento institucional para oferta de cursos superiores a distância, a Comissão designada pelo despacho SESu/DESUP 2223/2006 para avaliação de curso de Pedagogia e *Master in Business in Information Systems* aplicou o modelo de avaliação proposto. O Relatório de Verificação *In Loco* (anexo) elaborado pela Comissão foi encaminhado ao MEC/DESUP.

O Presidente da Comissão encaminhou um Parecer sobre a aplicabilidade do modelo, fundamentado nos seguintes termos:

Seguem alguns comentários sobre a utilização do modelo na Unaerp. Acredita-se que o modelo cobre os aspectos essenciais de um programa de EAD e foi preenchido com muita facilidade. A organização do modelo induz a uma maneira interessante de avaliar um programa de EAD o que caracteriza um avanço. Se a instituição tiver com um bom programa de EAD acredita-se que o modelo vai funcionar bem. Há situações inesperadas que podem dificultar sua utilização, mas isso é normal, pois não existe modelo capaz de atender todos os casos encontrados em visitas de verificação, pois cada situação tem particularidades e nuances. Após a aplicação do modelo verificou-se que o mesmo atende aos requisitos necessários a uma verificação, podendo-se comprovar isso ao ler o relatório (anexo). Entretanto, foram sentidas dificuldades para encaixar comentários sobre os aspectos mais específicos e particulares da instituição. Os pólos são elementos importantes em projetos de EAD, acreditando-se que deveriam ser explicitados na avaliação do modelo proposto, talvez na dimensão recursos educacionais.

Quanto ao parecer do Presidente da Comissão foi possível inferir a aplicabilidade do modelo na prática. As sugestões foram inseridas nos itens de especificação dos componentes do modelo. Foram ressaltados os aspectos positivos, como facilidade de preenchimento dos itens constantes das especificações. Outra observação pertinente foi a de que podem surgir situações imprevistas, o que é natural diante da diversidade de IES e suas peculiaridades. Contudo, o modelo é suficientemente flexível para contornar as dificuldades que possam se apresentar. Ficou claro que se deve ampliar o espaço para comentários da comissão verificadora em relação a aspectos mais específicos da Instituição. Também foi feita referência a situação particular dos pólos, com a sugestão de serem explicitados na dimensão dos recursos educacionais do modelo.

As observações citadas foram consideradas na consolidação final do modelo, representando uma significativa contribuição à sua aplicabilidade.

Da análise que resultou da aplicabilidade do modelo ficaram bem explícitas as seguintes formulações: a) o modelo é facilmente aplicado conforme consta do relatório do Presidente da Comissão de Verificação referenciado; b) o modelo apresenta boa exeqüibilidade quando confrontado com a realidade da verificação *in loco*, ou seja, há aderência entre os elementos do modelo e as necessidades de verificação das condições oferecidas pelas IES para implantação de cursos a distância; a usabilidade do modelo ficou demonstrada quando da manifestação do Presidente da Comissão Verificadora, que o aplicou em situação real, de que o

modelo oferecia facilidade de preenchimento, ou seja, não ter sido constatada nenhuma dificuldade de aplicação.

7.3 Especificações consolidadas do modelo

As especificações originais do modelo foram submetidas à análise dos especialistas, do que resultaram várias sugestões para qualificar e dar mais abrangência a cada item. Também foram consideradas as contribuições após a aplicação prática do modelo. A seguir as especificações com os acréscimos sugeridos.

1 INSTITUCIONAL

1.1 Identificação da instituição: verificar a natureza da instituição proponente da criação de cursos em EAD: públicas – federais, estaduais, municipais - particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Nessas categorias pode-se distinguir o dimensionamento da instituição: universidade, centro universitário, faculdades integradas e faculdades isoladas.

1.2 Missão: verificar o alcance da missão a que se propõe a instituição, sempre considerando o dimensionamento espacial e as vinculações regionais.

1.3 PDI: trata-se de uma exigência legal, definidora do programa geral de ação da instituição. No PDI são detalhados os planos de atuação da IES, as metas de expansão e os recursos necessários, em todos os segmentos que compõem a estrutura organizacional. O PDI pode ser complementado com um plano estratégico de desenvolvimento institucional e **um plano de gestão específico em EAD.**

1.4 Auto-avaliação: além dos programas de avaliação instituídos pela autoridade superior (programas do MEC, como CONAES), cada instituição deverá apresentar seu próprio sistema de avaliação – auto-avaliação – incluindo cursos, institucional, avaliação de aprendizagem, professores e plataforma de ensino. **Integração dos alunos nas modalidades a distância e presencial e uso dos resultados obtidos com a avaliação institucional para efeito de investimentos no próprio processo educacional.**

1.5 Estrutura organizacional e de gestão: verificação da interação entre o sistema didático-pedagógico e sistema administrativo. O funcionamento harmônico da vida acadêmica tem como base a interação entre as duas variáveis sistêmicas da estrutura organizacional da IES. Os procedimentos administrativos compõem uma atividade meio que deve se harmonizar com a atividade fim, o que garantirá a eficiência do desempenho. **Verificar se há na Instituição uma política de multiplicação de pólos, com detalhamento sobre tipos de parceria, certificação, cursos e alunos que a Instituição pretende atingir. Não deixando de considerar a previsão de estratégias de crescimento.**

1.6 Manutenção do ambiente de aprendizagem: uma instituição de ensino superior é por si própria um ambiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente forma a natureza primeira da IES, devendo ser preservado de acordo com os objetivos e metas da instituição. A instituição de ensino é um *locus* do saber, gerador de informação e conhecimento, da pesquisa e atividades de extensão. É, pois, um ambiente de aprendizagem que deve ser preservado e prioritário, sem distorções institucionais. **No ambiente de aprendizagem, tanto presencial como a distância, serão avaliados os tipos de ferramentas utilizadas para assegurar o ensino de qualidade.**

1.7 Distribuição sistêmica da informação: no plano interno, as IES devem ter um sistema integrado de informação, estabelecendo um permanente fluxo da informação entre todos os segmentos da instituição. No plano

externo, a IES repassa para a sociedade o resultado de suas atividades acadêmicas. **Avaliar se as informações administrativas e acadêmicas possuem mecanismos adequados para a distribuição sistêmica da informação.**

1.8 Sustentabilidade financeira: a IES deve comprovar sua sustentabilidade financeira, tanto para as atividades já existentes como, principalmente, para a manutenção dos cursos propostos em EAD.

2 NATUREZA TEMÁTICA DO CURSO

2.1 Definição de área a ser objeto de ações didático-pedagógicas em EAD: a_IES deve definir com clareza a identificação da área na qual serão desenvolvidos os cursos e os recursos específicos necessários. **A Instituição deve observar as diretrizes curriculares ao definir suas ações didático-pedagógicas em EAD; estimativa de demanda na área da ação.**

2.2 Especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais: a IES deverá apresentar um diagnóstico das necessidades regionais de formação. Dentro das áreas temáticas devem ser especificados os cursos a serem implementados, sua interação com a realidade regional e as necessidades em função do potencial do mercado de trabalho.

3 DESENHO PEDAGÓGICO

3.1 Análise da estrutura didática e curricular do curso: necessidades de aprendizagem para determinada área de inserção comunitária da IES. A estrutura curricular deve apresentar componentes que caracterizem pluralidade, sistema aberto de opções, atualização bibliográfica e flexibilidade.

3.2 Ambiente didático oferecido: as escolhas pedagógicas devem corresponder aos avanços e atualidade da área do conhecimento onde se situa o curso a ser implantado. As atividades didático-pedagógicas das IES representam a vanguarda do conhecimento a ser transferido para a sociedade, o que destaca ainda mais a importância da definição da escolha pedagógica na formulação do projeto de criação e implementação de cursos em EAD, **considerando a relação teoria e prática. Compartilhamento das mesmas diretrizes do curso presencial.**

3.3 Infra-estrutura física: verificação da adequação dos espaços físicos necessários ao desenvolvimento qualitativo das atividades de ensino a distância.

3.4 Infra-estrutura tecnológica: verificação do aparato tecnológico de suporte às atividades de ensino na modalidade a distância.

3.5 Metodologias (técnicas empregadas): definidas as escolhas pedagógicas, a IES deve apresentar seu potencial de ferramentas e técnicas que permitam a implementação dos cursos dentro dos padrões de qualidade e desempenho eficiente.

4 MÍDIAS

4.1 Canais de comunicação: são os recursos das plataformas de ensino e outros instrumentais tecnológicos. A escolha de uma plataforma de ensino deve contemplar recursos educacionais e de gestão que favoreçam o desenvolvimento dos cursos com qualidade e eficiência.

4.2 Tipos de mídias: definição das mídias síncronas e as assíncronas utilizadas e o tipo de interação.

4.3 Suporte técnico; recursos de segurança; interoperabilidade: verificação se o suporte técnico e os recursos de segurança tenham a qualidade necessária para evitar falhas no sistema de comunicação e a perda de dados e informação. A interoperabilidade deve garantir a interação entre todos os segmentos da instituição que irá desenvolver cursos em EAD.

5 ATORES

5.1 Professores conteudistas: as IES proponentes de cursos em EAD devem possuir professores com formação adequada ao curso ofertado.

5.2 Professores especialistas em EAD: as IES proponentes de cursos em EAD devem possuir um corpo de professores de caráter multidisciplinar, contando com especialistas em EAD.

5.3 Professores tutores: as IES devem dispor de pessoal qualificado para o exercício de tutorias, com adequação do número de tutores por turma.

5.4 Alunos: todo esse aparato de recursos humanos deve atender às necessidades de formação dos alunos, com adequação ao número de turmas e de discentes. **Participação dos alunos nos órgãos colegiados para tomada de decisão nos assuntos referentes ao curso.**

5.5 Agentes administrativos: a equipe de apoio deve representar o suporte logístico às atividades fins da IES. Para tanto, a equipe técnica deve ter as qualificações adequadas aos cursos a serem implantados.

5.6 Interação entre os agentes: é de suma importância que fique bem especificada a interação entre todos os atores envolvidos na execução dos cursos, como professores, técnicos e funcionários.

6 RECURSOS EDUCACIONAIS

6.1 Guias do curso, do professor, do aluno, do tutor: os guias de cada curso devem apresentar detalhamento sobre a forma de funcionamento do curso, conforme as atividades a serem desenvolvidas pelos atores. **Os guias de estudos devem estar em sintonia com a proposta metodológica definida para o curso.**

6.2 Laboratórios e bibliotecas: detalhamento dos laboratórios, levando em conta a relação aluno/computador, recursos da Internet e nível de atualização dos equipamentos. Como se distribuem os recursos da biblioteca e a qualidade do acervo disponibilizado para os alunos, tanto físico como digital.

6.3 Ambientes de aula: verificação dos ambientes de aula, tanto na sede, como nos pólos e nas salas virtuais. A IES deve assegurar aos alunos ambientes de aula adequados, com os itens de conforme necessários ao bom desempenho das atividades acadêmicas. **Particularmente, a verificação nos pólos deve ser detalhada de acordo com a proposta pedagógica da Instituição e atender a requisitos que possam assegurar o padrão de qualidade a ser oferecido aos alunos.**

6.4 Implementação: no projeto de implantação de curso em EAD a instituição deverá comprovar a existência de material impresso, vídeo/áudio, televisão/rádio, videoconferência, teleconferência, software, plataformas de ensino e outros que venham a se tornar indispensáveis ao normal funcionamento dos cursos propostos.

7 QUALIDADE PROFISSIONAL

7.1 Grau de especialização do corpo docente; política de capacitação e atualização: plano de carreira, nível de formação dos professores e política

de atualização e formação dos recursos humanos em EAD **para todos os agentes envolvidos.**

7.2 Plano de qualidade e melhoria: apresentação de um plano ou planejamento estratégico para o gerenciamento do ensino, para a expansão de cursos, para introdução de inovações e prioridades institucionais.

8 CONVÊNIOS E PARCERIAS

8 Definição dos acordos interinstitucionais responsáveis pelas parcerias e certificação: a IES deve apresentar um programa de acordos e parcerias com outras instituições, devidamente aprovado pelos colegiados superiores, principalmente, quando se tratar de ação acadêmica em vários pólos. **Apresentação de comprovação documental.**

Após a análise do modelo pelos especialistas que resultou em sugestões de aperfeiçoamento e, também, da aplicação em situação concreta de verificação, as especificações dos componentes ganharam a redação final. As contribuições e o resultado da aplicação prática do modelo o tornaram um instrumento adequado para avaliação dos processos de credenciamento de cursos a distância e, também, para assegurar a implantação da modalidade a distância sob critérios desejáveis de qualidade.

8 CONCLUSÕES

A pesquisa teve como objetivo a construção de modelo de avaliação para implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância como suporte no fluxo informacional. O que o modelo procurou foi estabelecer uma estratégia de avaliação para a EAD que fosse mais compatível com as características dessa modalidade de ensino. Partiu-se do pressuposto da inadequação dos procedimentos anteriores com vistas aos requisitos necessários à avaliação na especificidade da educação a distância.

No desenrolar do trabalho várias etapas foram seguidas, a objetivar a identificação e definição de critérios com vistas à implantação de cursos na modalidade a distância. Um estudo antecedente sobre o fluxo informacional se tornou indispensável, pois no tempo da informação e do conhecimento esses paradigmas são fundamentais nos processos de gestão.

Como o objetivo central da pesquisa foi o sistema de avaliação em educação a distância para autorização e credenciamento de cursos, adotou-se, como procedimento metodológico, a análise documental sobre os sistemas de avaliação no Brasil e na dimensão internacional.

A partir dos pressupostos acima se iniciou o processo de construção do modelo orientado à ampliação do suporte ao desenvolvimento da competência organizacional das IES. O meio para atingir a meta proposta, particularmente, para a implementação da modalidade de ensino a distância foi a projeção de um modelo de avaliação específico. Nos modernos sistemas de gestão a avaliação é um item fundamental.

As organizações de modo amplo, para garantir desempenhos de qualidade, implementam sistemas integrados de avaliação, com base nos fluxos de informação que transitam pelos diversos segmentos da estrutura estabelecida. Para atingirem seus objetivos com qualidade e competitividade devem desenvolver formas de gestão de conhecimento indispensáveis à qualificação de qualquer atividade.

Nas instituições de ensino superior, particularmente, a qualidade nos cursos ofertados à comunidade é um pressuposto de vanguarda. Para a obtenção níveis de

qualidade necessários ao desempenho das IES é absolutamente indispensável desenvolver e aplicar sistemas de avaliação com suporte no fluxo informacional.

Mas é preciso ter bem presente a necessidade de se estabelecer procedimentos avaliativos na fase inicial de implantação dos cursos na modalidade a distância. A avaliação aplicada a partir de um modelo apropriado e específico à educação a distância sobre os projetos de credenciamento e criação de cursos já identifica e orienta os procedimentos de qualidade nas fases posteriores.

A avaliação no modelo construído representa a convergência de processos que evoluem a partir de indicadores. Os componentes e neles as especificações identificam pressupostos capazes de configurar um quadro avaliativo do qual são extraídos os indicadores de qualidade no projeto de curso. Também fica evidenciada a qualidade na implementação dos cursos a serem ofertados na modalidade a distância.

Conforme ficou salientado no texto de construção do modelo, trata-se de uma modelagem em configuração contínua, aberta aos avanços do conhecimento e das técnicas. Essa configuração é essencial para o atendimento de novas demandas num tempo de permanentes e rápidas mudanças institucionais.

Assim, o modelo tem uma conformação de abrangência necessária à ampliação da ação avaliativa sempre que as forças que compõem o sistema de ensino se expandam em direção às novas exigências da sociedade.

A elaboração do modelo conteve uma objetivação primeira, a de contribuir para o aperfeiçoamento dos critérios avaliativos nos processos de implantação e acompanhamento de cursos na modalidade a distância. Nesse sentido, a pesquisa sobre o tema incorporou contribuições claramente definidas.

A concepção do modelo teve como suporte o fluxo informacional e a tomada de decisão; a estrutura tem seqüência dinâmica e flexível; o componente institucional induz a uma estrutura organizacional e de gestão, na qual interagem os sistemas didático-pedagógico e administrativo, com distribuição sistêmica da informação; definição da natureza temática curso a ser ofertado, área e objeto das ações didático-pedagógicas em EAD, bem como a especificidade dos cursos e suas interações com os ambientes regionais; uso amplo das diferentes mídias, suas interoperabilidade e recursos de segurança; e qualificação profissional por meio de um planejamento estratégico de melhoria.

Submetido à análise de especialistas, o modelo mostrou-se adequado no plano analítico, merecendo aportes contributivos de aperfeiçoamento. Aplicado em situação concreta de verificação de projeto de implantação de curso em EAD, o modelo correspondeu à perspectiva de aplicabilidade. Ficou demonstrada a originalidade do modelo e sua flexibilidade para situações inesperadas.

A partir da metodologia utilizada os indicadores se mostraram consistentes quando aplicados, em situação real, no processo de verificação do modelo.

No processo de verificação da aplicabilidade do modelo as avaliações de cada componente corresponderam aos objetivos e a questão de pesquisa formulada. Um modelo de avaliação para uma modalidade específica como educação a distância pressupõe inúmeras variáveis, interagindo entre si e com o sistema geral avaliativo do processo educacional.

Assim, tomando um parâmetro analítico, como os dados e as informações da conformação didático-pedagógica de cursos presenciais e a distância, é preciso considerar-se as similitudes para se estabelecer, posteriormente, as seqüências de identidades próprias de cada modalidade. Os sistemas avaliativos não são, pois, desvinculados; interagem em algumas variáveis, porém tem especificidades próprias originárias de suas naturezas pedagógicas e suas funcionalidades tecnológicas e cognitivas.

O formulário único do INEP, com base nas diretrizes do SINAES, estabelece um padrão comum de avaliação para os cursos presenciais da graduação, validando as similitudes. Porém, há especificação própria na modalidade a distância suficiente para que se estabeleça um modelo adequado e próprio de avaliação em EAD. O Decreto 5.773, de 09/05/2006, no art. 5º, parágrafo 4º, inciso III explicita que a SEED deverá orientar o INEP para a elaboração de um formulário específico para EAD. O modelo objeto deste trabalho vem, pois, de encontro a essa recomendação do Decreto 5.773.

A educação a distância é uma fronteira que se expande continuamente no horizonte das diferentes modalidades de ensino. É também uma modalidade que utiliza permanentemente os avanços das tecnologias da informação, a requer, como conseqüência, o aperfeiçoamento contínuo das técnicas e da qualificação dos recursos humanos envolvidos.

Se há essa imposição contínua de uso dos avanços tecnológicos, das técnicas de utilização e das metodologias de ensino é natural, pois, que o processo

de aplicação da modalidade a distância esteja submetido a um qualificado sistema de controle e avaliação de cursos.

A pesquisa desenvolvida, a construção do modelo e sua aplicabilidade corresponderam aos objetivos estabelecidos como foi ressaltado. Foram procedimentos fundamentais à consecução dos objetivos e à aplicabilidade do modelo, a formulação teórica sobre educação a distância, a avaliação e a conexão com o processo e análise do fluxo informacional. Essa base teórica e conceitual favoreceu o desenvolvimento da pesquisa e o trabalho de construção de um modelo de avaliação para a educação a distância suscetível de assegurar os padrões de qualidade não só na fase de processo de autorização como, também, na implementação dos cursos.

A pesquisa traz uma contribuição no campo conceitual, pois agrega valores ao processo de estratégia na implantação de cursos na modalidade a distância. Outra característica importante na formulação do modelo foi seu caráter sistêmico, integrando e interagindo processos que se desenrolam no campo educacional.

8.1 Sugestões para futuros trabalhos

O modelo de avaliação elaborado para a especificidade da modalidade a distância corresponde a essa necessidade de constante avaliação e permitindo sugestões para futuros aperfeiçoamentos.

As principais sugestões para estudos futuros são: modelagem de um sistema de gestão do conhecimento, aperfeiçoamento no modelo a partir das novas exigências motivadas pelo avanço das tecnologias, técnicas, métodos pedagógicos, legislação e a própria expansão da modalidade de educação a distância; importância em consultar o formulário eletrônico, disponibilizado pelo INEP, contendo todas as informações das avaliações, capazes de gerar gráficos e outros recursos estatísticos, a serem utilizados pelos especialistas; adoção do modelo pelo MEC e disponibilização para as IES; adaptar o modelo para que possa ser usado em cursos *strictu sensu*, bem como situações onde os cursos são ministrados para mais de uma localidade (pólos).

A questão dos pólos deverá ser objeto de pesquisas específicas, como já vem ocorrendo no âmbito deste programa de pós-graduação. Na diversidade de situações acadêmicas, a aplicação do modelo pode levantar novas exigências de aperfeiçoamento e ampliação de seus elementos componentes. A diferenciação entre instituições públicas e privadas e o dimensionamento das IES pode sugerir procedimentos mais específicos em alguns casos. Outro aspecto relevante diz respeito aos indicadores de desempenho das IES, passíveis de avaliação apropriada.

REFERÊNCIAS

AKERROYD, John. Information management and e-learning: some perspectives. *Learning and Information Services*. London South Bank University. London, UK, p. 157-167.

AMBIONI, N.F. *Qualidade em serviços: dimensões para orientação e avaliação das bibliotecas universitárias federais brasileiras*. 2002. 228p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

BALBI, Eduardo Raúl; CRESPO, Maria Fabiana. *Capturando el futuro*. Buenos Aires. Editorial Formato, 1997.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRETO, A. de A. Entre o cristal e a chama. João Pessoa. *Informação e Sociedade*, v.9, n.2, p. 3-8, 1999.

BEER, Stanfford. *Cibernética e administração industrial*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1969.

BENNER et Al. A chain information model for structured knowledge management: towards effective and efficient hood product improvement. *Food and Science Technology, Cambridge*, v. 14, n. 11, p. 469-477, nov. 2003.

BEUREN, Ilse Maria. *Gerenciamento da informação: um recurso estratégico no processo de gestão empresarial*. São Paulo. Atlas, 2000.

BRANNEN, Julia. Combining qualitative and quantitative approaches: na overview. In: BRANNEN, Julia (ed). *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury, 1995. Cap. 1, p. 3-37.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, CONAES. *Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições*. Brasília. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), 2004. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 12 mai 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Indicadores de qualidade para cursos a distância*. Disponível em <http://www.mec.gov.br.seed>. Acesso em: 15 jul 2005.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. 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://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf Acesso em: 08 jan 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A SUPERIOR. Portaria 301 de 7/04/1998. *Dispõe sobre a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.* Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/port301.doc>. Acesso em: 25 abr 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. CNE RESOLUÇÃO nº.1, de 04/05/2005. *Dispõe sobre a composição das comissões multidisciplinares de avaliação de cursos e sua sistemática de avaliação.* DOU Seção 1, nº. 85, de 05/05/2005, p. 13.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. CNE RESOLUÇÃO nº.1, de 03/04/2001. *Estabelece norma para cursos e pós-graduação.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0101.pdf>. Acesso em 05/05/2005

BRASIL. Lei nº 9.394, de 0/12/1996. *Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index>. Acesso em: 12 mai 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei 9.131, de 24/11/1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index..> Acesso em: 12 mai 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. Lei 10.861, de 14 04/2004. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.* Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 12 mai 2005

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.* Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 08 ago 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto 2.026, de 10/10/1996. *Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.* Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2026_96.htm. Acesso em: 13 abr 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Decreto n.º 2.494, de 10/ 02/998. Regulamenta o art. 80 da LDB.* Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/decreto/d_2.494.doc. Acesso em 30 mai 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A SUPERIOR. *Decreto n.º 2.561, de 27/04/1998. Altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494.* Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/decreto/d_2.494.doc. Acesso em 30 mai 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A SUPERIOR. *Decreto n.º. 2.026, de 10/10/1996. Estabelece procedimentos para o*

processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/decreto/d_2.494.doc Acesso em 30 mai 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A SUPERIOR. Decreto nº 3.860, de 9/07/200, publicado no diário oficial, seção 1, de 10 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/ln%5Fdecreto%5F3860%5F01.htm> Acesso em 24 jan 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A SUPERIOR. *Portarias 640, 641*, de 05/1997. Dispõe sobre a autorização de cursos e credenciamento de Faculdades. Disponível em http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/decreto/d_2.494.doc Acesso em 12 mai 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A SUPERIOR. Formulário de Avaliação in loco. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=7&d=100&Itemid=298>. Acesso em 13 mai 2005

BRINCKMANN, Roque. *A avaliação formativa da aprendizagem através da matemática nebulosa* – uma proposta metodológica. 2004. 147 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2004.

BRYMAN, Alan. Case study and action research. In: *Research methods and organization studies*. London. Unwin Hyman, 1989, cap. 6, p. 170-187.

CARVALHO, Cristina Amélia; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Contribuições da Perspectiva institucional para a análise das organizações: possibilidades teóricas, empíricas e de aplicação. In: *Organizações, cultura e desenvolvimento local: a agenda de pesquisa do Observatório da Realidade Organizacional*. Recife. EDUFEPE, 2003

CAZALIS, Pierre. La experiencia de la evaluación institucional en las universidades canadienses. Educação Brasileira. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*. Brasília, v. 21, n. 42, jan/jul, p.41-72, 1999.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1999.

CURTY, Renata Gonçalves. *O fluxo da informação tecnológica no projeto de produtos em indústria de alimentos*. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação, Gestão da Informação) - Departamento de Ciências da Informação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

DAFT, Richard L. *Organizações: teoria e projetos*. São Paulo. Thomson/Pioneira, 2002.

DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madri, Santillana-Unesco, 1996.

DIXON, B.R.; BOUMA, G.D.; ATKINSON, G.B.J. *A handbook of social science research*. London: Oxford University Press, 1991.

DRIVER, Michael J; KENNETH R. B.; HUSANKER, Philip L. *The dynamic decisionmaker*. Sl: Balingen, 2001.

DRUCKER, P. *Knowledge-Worker Productivity: the Biggest Challenge*. California Management Review; Winter 1999, Vol. 41 Issue 2, p. 79, 16 p.

DURHAM, Eunice R. *A Autonomia Universitária — Extensão e Limites*. In: Ciclo de seminários Os Desafios do Ensino Superior no Brasil – CONFERÊNCIAS. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/iea/ensinosuperior/> Acesso em: 16 jan 2006.

ELIAS, Norberto. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1998.

FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FETTERMAN, David Empowerment evaluation strikes a responsive cord. In: *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

FORZA, C.; SALVADOR, F. Information flow for high-performance manufacturing. *International Journal of Production Economics, Amsterdam, v. 70, n.1, p. 21-26, mar. 2001*.

FRANCO, Maria Laura P.B. Avaliação de cursos, credenciamento e a garantia de qualidade, numa perspectiva global e numa perspectiva brasileira. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. UBERLÂNDIA. 22 a 24 de outubro de 1997. Uberlândia. Unit e Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

FRYDENBERG, J. Quality Standards in e-Learning: A Matrix of Analysis. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. October 2002. Disponível em: <http://www.vcampus.uom.ac.mu/icool/archives/2003/papers/file/Lee.pdf>

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1995. (Colección *Educación Permanente*).

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo. Martins Fontes Editora, 1989.

GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Ed. USP. 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILROY, Peter.; LONG, Peter, RANGECROFT, Margareth; TRICKER, Tony. Evaluation and the invisible student: theories, practice and problems in evaluating distance education provision. *Quality Assurance in Education*, v. 9, n. 1 p. 14-22, 2001.

GILROY, P. et al. Designing a service template for distance learning courses: theories, practices and problems. *Proceedings of the British Educational Research Association Annual conference*. Queen's University of Belfast, Northern Ireland, 1998.

GONÇALVES, José Ernesto Lima. As empresas são grandes coleções de processo. *RAE*, v.40, n. 1, p.7. Jan/Mar. 2000.

GOULART, Sueli; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia. *Universidades e desenvolvimento local: uma abordagem institucional*. Porto Alegre: SGRA LUZZATTO, 2005.

HAWKING, Stephen. *Buracos Negros, universos–bebês e outros ensaios*. Rio de Janeiro, Rocco, 1995.

HARRINGTON, James. *Gerenciamento total de melhoria contínua*. Trad. De José Carlos Barbosa dos Santos. São Paulo: Makron Books, 1997.

HRONEC, Steven M. *Sinais vitais: usando medidas de desempenho da qualidade, tempo e custos para traçar a rota para o futuro de sua empresa*. São Paulo: Makron books, 1994.

IACET. *Crítéria and guidelines for quality continuing education and training: the CEO and others measurements unit*. The International Association for Continuing Education and Training-IACT Guidelines for Distance Education. Disponível em <http://www.aut.org/distance/distance.htm>. Acesso em 27 mar 2005.

KAPLAN, Robert S.; COOPER, Robin. *Custos e desempenho: administre seus custos para ser mais competitivo*. São Paulo. Futura, 1998.

LAASER, Wolfram. El tema de la calidad en la Educación a Distancia Europea a nivel universitario. *RED. Revista de Educación a Distancia Publicación en línea*. Murcia (España). Año V. Número 16.- 30 de Septiembre de 2006. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/16/laaser.pdf> Acesso em 11 nov 2006.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo, Atlas, 2000.

LAMMUS, R. Rhonda; VOKURKA, Robert, J. Managing the demand chain through managing the information flow: capturing “moments of information. *P and Inventory Journal*; v.40,n.1, First Quartier. 1999. ABI/FORM Global.

LIMA, Manolita correa. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva, 2004.

LINCOLN, Pedro C.L. de Mattos. Conservadorismo nas universidades federais – o outro lado da resistência à mudança. Réplica. *Revista de Administração Contemporânea*, ANPAD, v. 8, n. 2, abril/junho, 2002, p.201-206.

MAROTO, Maria Lutgarda Mata. *Educação a Distância: aspectos conceituais*. CEAD, v. 2, n. 08, jul/set. 1995. SENAI-DR/Rio de Janeiro.

MARTENS, Érika; PROSSER, Michael. What constitutes high quality teaching and learning and how to ensure it. *Quality Assurance in Education*, v. 6., n. 1, p.28-36, 1998.

MARTIN, J. Breaking up mono-method monopolies in organisational analysis, In: J. Hussard and D. Pym (eds) *The Theory and Philosophy of Organisations: critical issues and new perspective*. London. Routledge, 1990.

MARTINS, Rubens. Permanência e movimento: um olhar sobre o processo de construção das diretrizes curriculares para o Ensino Superior no contexto das políticas do MEC. 2004. 410f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília. Brasília. 2004.

MASON, R. *Using communication media in open university and flexible learning*. London: Kogan Page, 1996.

MELO, Ivo Soares. *Administração de sistemas de informação*. São Paulo. Thomson/Pioneira, 2002

MILES, M.B.; HUBERMAN, A. M. *Quantitative data analysis*. 2nd ed. London: Sage, 1994.

MITZBERG, Henry; RAISINGHANI, Duru; Thoret, André. The structure of unstructured decision process. *Administrative Science Quarterly*, v. 21, n.2, p. 266. 1976.

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAES, Marialice. *A monitoria como serviço de apoio ao aluno a distância*. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina. 2004.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, Marly Fonseca; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. *Estratégia, estrutura e contexto organizacional: a EMPAER-MS nos anos 90*. Campo Grande: Iniderp, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *A organização da universidade para a pesquisa*. In: SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura (org.). *Pesquisa universitária em questão*. Campinas. Ed. da UNICAMP, 1986, p. 53-80.

OUS. *Distance Education Polity Guidelines. O University System. – Draft, 2001*. Disponível em <http://www.ous.edu/distan-earn/deguideline2001.htm>. Acesso em 23 abr 2005.

PADOVEZE, Clovis Luiz. *Sistemas de informações contábeis: fundamentos e análise*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PANTRY, O. Sheila; Griffiths. The internal information audit: conducting the audit and implementing the results. *Business Information Review*, v.1, mar. 2002.

PAULA, Keilla Carrijo de; FERNEDA, Edilson; CAMPOS FILHO Mauricio Prates de Campos. *Revista Digital da CVA-RICESU*, v.2, n. 7, mai. 2004. Disponível em: <http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n3/> Acesso em 04 mai 2005.

PAULSEN, Morten Flate. *E-learning - The State of the Art*. NKI Distance Education, march 2003. Work Package One, The Delphi Project. Disponível em: <http://home.nettskolen.nki.no/~morten/E-learning/.htm>. Acesso em: 07 jul 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POLICY AND PROCEDURES FOR QUALITY ASSURANCE IN DISTANCE EDUCATION AND OPEN LEARNING PROGRAMS. Disponível em <http://www.adm.mondsh.edu.au/unisec/pol/acad15.html>. Acesso em: 06 JUL 2005.

POUNDER, James. Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept? *Quality Assurance in Education*. v. 7, n. 3, p. 156-163.1999.

REYNOLDS, D.A. *The trainer's Dictionary: HRD Terms, abbreviations, and Acronyms*. [s.l.]: HRD Press, 1993.

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

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

RIVERO, José. *Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempo de globalização*. Brasília. Universa Editora. 2000.

RODRIGUES, Rosângela S. *Modelo de planejamento para cursos de pós-graduação a distância em cooperação universidade-empresa*. 2004. 183 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

RODRIGUES, Rosângela. *Modelos de Educação a Distância*. In: Preti, Oreste. *Educação a Distância. Construindo Significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília,

Plano, 2000. Disponível em <http://www.nead.ufmt.br/index.asp?pg=7>. Acesso em: 01 out 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo. Cortez Editora, 2001.

SANTOS, L. C. *Projeto e análise e processos de serviços: avaliação de técnicas e aplicação em uma biblioteca*. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SCHARTZMAN, Simon; SCHARTZMAN, Jacques. *O ensino superior privado como setor econômico*. Trabalho realizado por solicitação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). 2002. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/suppriv.pdf>. Acesso em: 15 jan 2006.

SCRIVEN, Michael. Evaluation in the New Millennium: the transdisciplinary vision. In: *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

SEBASTIÁN RAMOS, Araceli. *Las funciones docentes Del profesor de la UNED: programación y evaluación*. Madrid: ICE/UNED, 1990.

SEPSTRUP, Preben. Methodological development in content Analysis? In: ROSENGREN, Karl. *Advances in Content Analysis*. Beverly Hills: Sage Publications, 1981.

SINK, D. Scott; TUTTLE, Thomas C. *Planejamento e medição para a performance*. Rio de Janeiro: Quality, 1993.

SMIT, Johanna W.; BARRETO, Aldo de Albuquerque. Ciência da informação: base conceitual para a formação profissional. In: VALENTIN, R. (org.). *Formação do Profissional da Informação*. São Paulo, Pólis, 2002, p. 9-23.

SILVA, Edna; MENEZES; Estera. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SOUZA, Eda C.B.M. de. *Avaliação institucional: a experiência americana e a experiência brasileira*. ANAIS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. Uberlândia, 22-24 de outubro, 1997. UNIT e Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. 1997.

STOLLENWERK, Maria Fátima Ludovico. Gestão do conhecimento: conceitos e modelos. In: Tarapanoff, Kira et al. *Inteligência organizacional e competitiva*. Brasília, UnB, 2001.

SVEIBY, K.E. *A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimentos*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TARAOANOF, Kira. *Técnicas para tomada de decisão nos sistemas de informação*. Brasília: Thesaurus, 2000.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. Gestão do conhecimento: aspectos conceituais e estudo exploratório sobre as práticas de empresas brasileiras. In: *Gestão do estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2002.

THE DISTANCE EDUCATION AND TRAINING COUNCIL: global leader in distance learning accreditation. Disponível em: <http://www.detc.org/>. Acesso em : 08 ago 2005

THE DISTANCE LEARNING ACCREDITATION IN EUROPE – DLAE: special interested group for distance learning accreditation in Europe. Disponível em: http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=5160&doclng=1. Acesso em 07 set 2005

THE QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION. *Guiderlines on the quality assurance of distance learning*. Disponível em <http://www.Qaa.ac.uk/public/dlg/guidelini.htm>. Acesso em set 2005

THORNE, Kip. As dobras do espaço-tempo e o mundo quântico. In: Hawking, Stephen W; et al. *O futuro do espaço-tempo*. São Paulo. Companhia das Letras, p.160.

TOFFLER, A. *Power Shift: knowledge, wealth and violence at the edge of the 21st century*. New York: Bantam Books. Traduzido para o Português como Powershift: as mudanças do poder. São Paulo: Editora Record, 1990.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. Gestão da educação superior no Brasil. 1998 Disponível: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo_e_gestafinal_michelangelogiotto.pdf Acesso em: 20 jan 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas, 1999.

VAREY, Richard. The course for higher education. *Managing Service Quality*, p. 45-49, sep. 1993.

VARGAS, M.R.M. Educação a distância no contexto da mudança organizacional. In: LIIMA, S.M.V. (org.). *Mudança Organizacional*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

VARVAKIS, Gregório J. et al. *Gerenciamento de processos*. UFSC: PPGE, 1998. Apostilha da disciplina Gerenciamento de Processos e Variável Ambiental.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. *A dialética da pós-modernidade: a sociedade em transformação*. Rio de Janeiro. Editora da FGV, 2004.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. *Espaços Econômicos: geoestratégia, poder e gestão do território*. Porto Alegre. Editora Sagra-Luzzatto, 2003.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempo de mudança. *Revista de Administração Contemporânea*. ANPAD, v. 8, n.2, abril/junho, p.181-200. 2004.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Estrutura organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. Rio de Janeiro. *Revista de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas*, n. 4, v. 37, jul/ago. 2003.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão Vieira. *A Comparative study on quality management in the brazilian and the Scottish prison service. Scotland, University of Edinburg, 1996*. Tese (Doutorado PhD on Business Studies). Edimburgo. 1996.

XIMENES, Daniel Aquino. Educação superior, reflexividade e avaliação. Pelotas: EDUCAT, 2003.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: UnB, 1999. v.2

WHOLEY, S. Joseph. Improving performance and accountability: responding to emerging management challenges. In: *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

WRIGHT, A. D. Scenario planning: A continuous improvement approach to strategy. *Total Quality Management*, v. 11, n. 4-6, p. 433-445, 2000. Disponível em: <http://www.isixsigma.com/me/tqm/>. Acesso em: 01 out 2005.

YIN, Robert, K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2002.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Carta enviada aos especialistas solicitando validação do Modelo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO - EGC

Florianópolis, 30 de janeiro de 2006

Prezado colega

Estou encaminhando à apreciação do prezado colega o documento de VALIDAÇÃO do Modelo de Avaliação para a implantação de cursos na modalidade a distância, objeto de minha tese de doutorado. Sou professora do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. Atuo também como consultora *ad hoc* do MEC nas comissões de avaliação e credenciamento de cursos a distância. Como minha tese objetiva um modelo de avaliação para os processos de autorização e credenciamento, torna-se necessária uma pesquisa de validação do modelo entre especialistas que atuem nessa área. Por essa razão, tomo a liberdade de solicitar ao prezado colega sua apreciação sobre o modelo, principalmente, em relação aos itens de avaliação dos indicadores apresentados. Solicito, com a devida vênia, encaminhar à apreciação solicitada para o endereço eletrônico de origem (emfv0006@yahoo.com.br). Sua apreciação será de grande importância para a conclusão da tese.

Agradecendo antecipadamente, apresento minhas saudações cordiais.

Observação:

Para cada requisito, preencher se o mesmo atende plenamente ou parcialmente em uma visita, caso atenda parcialmente as exigências para uma avaliação criteriosa, colocar as sugestões de melhoria do requisito.

Profa. Eleonora Milano Falcão Vieira, M.Eng

Ilmo.Sr. Professor
Dr.
Instituição

Apêndice 2 - Versão do modelo enviado para análise dos especialistas e aplicação em verificação in loco

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO - EGC**

**FLUXO INFORMACIONAL COMO PROCESSO À CONSTRUÇÃO DE MODELO
DE AVALIAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DE CURSOS EM EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA**

VALIDAÇÃO DE MODELO

Eleonora Milano Falcão Vieira

Modelo proposto para, com suporte no fluxo informacional, avaliar processos de implantação e acompanhamento de cursos a distância.



OPERACIONALIDADE DO MODELO

O processo de solicitação de autorização para implantação e acompanhamento de cursos a distância deve incorporar informações sobre os requisitos de cada componente do modelo. A avaliação, pelas comissões de especialistas, verificará se os requisitos de cada componente têm o grau de atendimento necessário ou se precisam de complementação. O modelo pode ser instituído numa base eletrônica de fácil operacionalização. A seqüencialidade dos componentes com seus requisitos, disponibilizada para as IES, orientará a elaboração (processos para os pedidos de autorização) e a execução (implantação e acompanhamento) do projeto de instalação de cursos na modalidade a distância.

VERIFICAÇÃO *IN LOCO*

Avaliadores:

- 1.
- 2.
- 3.

Instituição proponente:

Mantenedora:

Mantida:

Curso em EAD proposto:

Número de vagas solicitadas:

Número de vagas recomendadas:

Natureza do processo:

Credenciamento de IES para EAD ()

Autorização para implantação de curso de Graduação em EAD ()

Número e órgão do processo:

Despacho da comissão avaliadora:

COMPONENTES DO MODELO

1 INSTITUCIONAL

Especificação

Identificação da instituição: verificar a natureza da instituição proponente da criação de cursos em EAD: públicas – federais, estaduais, municipais - particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Nessas categorias pode-se distinguir o dimensionamento da instituição: universidade, centro universitário, faculdades integradas e faculdades isoladas.

Missão: verificar o alcance da missão a que se propõe a instituição, sempre considerando o dimensionamento espacial e as vinculações regionais.

PDI: trata-se de uma exigência legal, definidora do programa geral de ação da instituição. No PDI são detalhados os planos de atuação da IES, as metas de expansão e os recursos necessários, em todos os segmentos que compõem a estrutura organizacional. O PDI pode ser complementado com um plano estratégico de desenvolvimento institucional.

Auto-avaliação: além dos programas de avaliação instituídos pela autoridade superior, cada instituição deverá apresentar seu próprio sistema de avaliação – auto-avaliação – incluindo cursos, instituição, alunos, professores e plataforma de ensino.

Estrutura organizacional e de gestão: verificação da interação entre o sistema didático-pedagógico e sistema administrativo. O funcionamento harmônico da vida acadêmica tem como base a interação entre as duas variáveis sistêmicas da estrutura organizacional da IES. Os procedimentos administrativos compõem uma atividade meio que deve se harmonizar com a atividade fim, o que garantirá a eficiência do desempenho.

Manutenção do ambiente de aprendizagem: uma instituição de ensino superior é por si própria um ambiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente forma a natureza primeira da IES, devendo ser preservado de acordo com os objetivos e metas da instituição. A instituição de ensino é um *locus* do saber, gerador de informação e conhecimento, da pesquisa e atividades de extensão. É, pois, um ambiente de aprendizagem que deve ser preservado e prioritário, sem distorções institucionais.

Distribuição sistêmica da informação: no plano interno, as IES devem ter um sistema integrado de informação, estabelecendo um permanente fluxo da informação entre todos os segmentos da instituição. No plano externo, a IES repassa para a sociedade o resultado de suas atividades acadêmicas.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | |
|--|-----------------------|---------|
| | Pleno | Parcial |
| Identificação da instituição | | |
| Missão | | |
| PDI | | |
| Auto-avaliação | | |
| Estrutura organizacional e de gestão | | |
| Manutenção do ambiente de aprendizagem | | |
| Distribuição sistêmica da informação | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

2 NATUREZA DO CURSO

Especificação

Definição de área a ser objeto de ações didático-pedagógicas em EAD: a IES deve definir com clareza a identificação da área na qual serão desenvolvidos os cursos e os recursos específicos necessários.

Especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais: a IES deverá apresentar um diagnóstico das necessidades regionais de formação. Dentro das áreas temáticas devem ser especificados os cursos a serem implementados, sua interação com a realidade regional e as necessidades em função do potencial do mercado de trabalho.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | |
|---|-----------------------|---------|
| | Pleno | Parcial |
| Definição de área a ser objeto de ações didático-pedagógicas em EAD | | |
| Especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

3 DESENHO PEDAGÓGICO

Especificação

Análise da estrutura didática e curricular do curso: necessidades de aprendizagem para determinada área de inserção comunitária da IES. A estrutura curricular deve apresentar componentes que caracterizem pluralidade, sistema aberto de opções, atualização bibliográfica e flexibilidade.

Ambiente didático oferecido: as escolhas pedagógicas devem corresponder aos avanços e atualidade da área do conhecimento onde se situa o curso a ser implantado. As atividades didático-pedagógicas das IES representam a vanguarda do conhecimento a ser transferido para a sociedade, o que destaca ainda mais a importância da definição da escolha pedagógica na formulação do projeto de criação e implementação de cursos em EAD.

Ferramentas e técnicas empregadas: definidas as escolhas pedagógicas, a IES deve apresentar seu potencial de ferramentas e técnicas que permitam a implementação dos cursos dentro dos padrões de qualidade e desempenho eficiente.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | |
|---|-----------------------|---------|
| | Pleno | Parcial |
| Análise da estrutura didática e curricular do curso | | |
| Ambiente didático oferecido | | |
| Ferramentas e técnicas empregadas | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

4 MÍDIAS

Especificação

Canais e mídias de comunicação: são os recursos das plataformas de ensino e outros instrumentais tecnológicos. A escolha de uma boa plataforma de ensino deve contemplar recursos educacionais e de gestão que favoreçam o desenvolvimento dos cursos com qualidade e eficiência.

Tipos de mídias: definição das mídias síncronas e as assíncronas utilizadas.

Suporte técnico; recursos de segurança; interoperabilidade: verificação se o suporte técnico e os recursos de segurança tenham a qualidade necessária para evitar falhas no sistema de comunicação e a perda de dados e informação. A interoperabilidade deve garantir a interação entre todos os segmentos da instituição que irá desenvolver cursos em EAD.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | |
|--|-----------------------|---------|
| | Pleno | Parcial |
| Canais e mídias de comunicação | | |
| Tipos de mídias | | |
| Suporte técnico; recursos de segurança; interoperabilidade | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

5 ATORES

Especificação

Professores conteudistas; especialistas em EaD; tutoria; alunos: as IES proponentes de cursos em EAD devem possuir um corpo de professores de caráter multidisciplinar, contando com especialistas em EAD, bem como pessoal qualificado para tutoria. Todo esse aparato de recursos humanos deve atender às necessidades de formação dos alunos, com adequação ao número de turmas e de discentes.

Agentes administrativos: a equipe de apoio deve representar o suporte logístico às atividades fins da IES. Para tanto, a equipe técnica deve ter as qualificações adequadas aos cursos a serem implantados.

Interação entre os agentes: é de suma importância que fique bem especificada a interação entre todos os atores envolvidos na execução dos cursos, como professores, técnicos e funcionários.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | |
|---|-----------------------|---------|
| | Pleno | Parcial |
| Professores conteudistas; especialistas em EaD; tutoria | | |
| Agentes administrativos | | |
| Interação entre os agentes | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

6 RECURSOS EDUCACIONAIS

Especificação

Guias do curso, do professor, do aluno, do tutor: os guias de cada curso devem apresentar detalhamento sobre a forma de funcionamento do curso, conforme as atividades a serem desenvolvidas pelos atores.

Laboratórios e bibliotecas: detalhamento dos laboratórios, levando em conta a relação aluno/computador, recursos da Internet e nível de atualização dos equipamentos. Como se distribuem os recursos da biblioteca e a qualidade do acervo disponibilizado para os alunos, tanto físico como digital.

Ambientes de aula: verificação dos ambientes de aula, tanto na sede como nos pólos e nas salas virtuais. A IES deve assegurar aos alunos ambientes de aula adequados, com os itens de conforto necessários ao bom desempenho das atividades acadêmicas.

Sustentabilidade financeira: a IES deve comprovar sua sustentabilidade financeira, tanto para as atividades já existentes como, principalmente, para a manutenção dos cursos propostos em EAD.

Implementação: no projeto de implantação de curso em EAD a instituição deverá comprovar a existência de material impresso, vídeo/áudio, televisão/rádio, videoconferência, teleconferência, software, plataformas de ensino e outros que venham a se tornar indispensáveis ao normal funcionamento dos cursos propostos.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | |
|--|-----------------------|---------|
| | Pleno | Parcial |
| Guias do curso, do professor, do aluno, do tutor | | |
| Laboratórios e bibliotecas | | |
| Ambientes de aula | | |
| Sustentabilidade financeira | | |
| Implementação | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

7 QUALIDADE PROFISSIONAL

Especificação

Grau de especialização do corpo docente; política de capacitação e atualização: plano de carreira, nível de formação dos professores e política de atualização e formação dos recursos humanos.

Plano de qualidade e melhoria: apresentação de um plano ou planejamento estratégico para o gerenciamento do ensino, para a expansão de cursos, para introdução de inovações e prioridades institucionais.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | |
|--|-----------------------|---------|
| | Pleno | Parcial |
| Grau de especialização do corpo docente; política de capacitação e atualização | | |
| Plano de qualidade e melhoria | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

8 CONVÊNIO E PARCERIAS

Especificação

Definição dos acordos interinstitucionais responsáveis pelas parcerias e certificação: a IES deve apresentar um programa de acordos e parcerias com outras instituições, devidamente aprovado pelos colegiados superiores, principalmente, quando se tratar de ação acadêmica em vários pólos.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | |
|---|-----------------------|---------|
| | Pleno | Parcial |
| Definição dos acordos interinstitucionais responsáveis pelas parcerias e certificação | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

AVALIAÇÃO FINAL PARA TOMADA DE DECISÃO

Conclusões:

1. Todos os requisitos dos componentes são satisfatórios ()
2. Diligência para atender as complementações necessárias em cada componente ()
3. Necessidade de visita aos pólos da ação didático-pedagógica ()
4. Prazo para o item 02: 60 dias.

Recomendações de melhorias:

(A comissão pode sugerir melhorias na implantação do curso solicitado, independente do item 01).

Local:

Data:

Assinaturas:

Apêndice 3 – Modelo do Relatório Final para Avaliação in loco

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENGENHARIA E GESTÃO DO CONHECIMENTO - EGC**

Relatório de Verificação *in loco*

VERIFICAÇÃO *IN LOCO*

Avaliadores:

- 1.
- 2.
- 3.

Instituição proponente:

Mantenedora:

Mantida:

Curso em EAD proposto:

Número de vagas solicitadas:

Número de vagas recomendadas:

Natureza do processo:

Credenciamento de IES para EAD ()

Autorização para implantação de curso de Graduação em EAD ()

Número e órgão do processo:

Despacho da comissão avaliadora:

COMPONENTES DO MODELO

1 INSTITUCIONAL

Especificação

1.1 Identificação da instituição: verificar a natureza da instituição proponente da criação de cursos em EAD: públicas – federais, estaduais, municipais - particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Nessas categorias pode-se distinguir o dimensionamento da instituição: universidade, centro universitário, faculdades integradas e faculdades isoladas.

1.2 Missão: verificar o alcance da missão a que se propõe a instituição, sempre considerando o dimensionamento espacial e as vinculações regionais.

1.3 PDI: trata-se de uma exigência legal, definidora do programa geral de ação da instituição. No PDI são detalhados os planos de atuação da IES, as metas de expansão e os recursos necessários, em todos os segmentos que compõem a estrutura organizacional. O PDI pode ser complementado com um plano estratégico de desenvolvimento institucional e um plano de gestão específico em EAD.

1.4 Auto-avaliação: além dos programas de avaliação instituídos pela autoridade superior (programas do MEC, como CONAES), cada instituição deverá apresentar seu próprio sistema de avaliação – auto-avaliação – incluindo cursos, institucional, avaliação de aprendizagem, professores e plataforma de ensino. Integração dos alunos nas modalidades a distância e presencial e uso dos resultados obtidos com a avaliação institucional para efeito de investimentos no próprio processo educacional.

1.5 Estrutura organizacional e de gestão: verificação da interação entre o sistema didático-pedagógico e sistema administrativo. O funcionamento harmônico da vida acadêmica tem como base a interação entre as duas variáveis sistêmicas da estrutura organizacional da IES. Os procedimentos administrativos compõem uma atividade meio que deve se harmonizar com a atividade fim, o que garantirá a eficiência do desempenho. Verificar se há na Instituição uma política de multiplicação de pólos, com detalhamento sobre tipos de parceria, certificação, cursos e alunos que a Instituição pretende atingir. Não deixando de considerar a previsão de estratégias de crescimento.

1.6 Manutenção do ambiente de aprendizagem: uma instituição de ensino superior é por si própria um ambiente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Esse ambiente forma a natureza primeira da IES, devendo ser preservado de acordo com os objetivos e metas da instituição. A instituição de ensino é um *locus* do saber, gerador de informação e conhecimento, da pesquisa e atividades de extensão. É, pois, um ambiente de aprendizagem que deve ser preservado e prioritário, sem distorções institucionais. No ambiente de aprendizagem, tanto presencial como a distância, serão avaliados os tipos de ferramentas utilizadas para assegurar o ensino de qualidade.

1.7 Distribuição sistêmica da informação: no plano interno, as IES devem ter um sistema integrado de informação, estabelecendo um permanente fluxo da informação entre todos os segmentos da instituição. No plano externo, a IES repassa para a sociedade o resultado de suas atividades acadêmicas. Avaliar se as informações administrativas e acadêmicas possuem mecanismos adequados para a distribuição sistêmica da informação.

1.8 Sustentabilidade financeira: a IES deve comprovar sua sustentabilidade financeira, tanto para as atividades já existentes como, principalmente, para a manutenção dos cursos propostos em EAD.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | | |
|--|-----------------------|---------|------------|
| | Pleno | Parcial | Não atende |
| Identificação da instituição | | | |
| Missão | | | |
| PDI | | | |
| Auto-avaliação | | | |
| Estrutura organizacional e de gestão | | | |
| Manutenção do ambiente de aprendizagem | | | |
| Distribuição sistêmica da informação | | | |
| Sustentabilidade financeira | | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

2 NATUREZA DO CURSO

Especificação

2.1 Definição de área a ser objeto de ações didático-pedagógicas em EAD: a IES deve definir com clareza a identificação da área na qual serão desenvolvidos os cursos e os recursos específicos necessários. A Instituição deve observar as diretrizes curriculares ao definir suas ações didático-pedagógicas em EAD; estimativa de demanda na área da ação.

2.2 Especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais: a IES deverá apresentar um diagnóstico das necessidades regionais de formação. Dentro das áreas temáticas devem ser especificados os cursos a serem implementados, sua interação com a realidade regional e as necessidades em função do potencial do mercado de trabalho.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | | |
|---|-----------------------|---------|------------|
| | Pleno | Parcial | Não atende |
| Definição de área a ser objeto de ações didático-pedagógicas em EAD | | | |
| Especificidade do curso e sua interação com os ambientes regionais | | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

3 DESENHO PEDAGÓGICO

Especificação

3.1 Análise da estrutura didática e curricular do curso: necessidades de aprendizagem para determinada área de inserção comunitária da IES. A estrutura curricular deve apresentar componentes que caracterizem pluralidade, sistema aberto de opções, atualização bibliográfica e flexibilidade.

3.2 Ambiente didático oferecido: as escolhas pedagógicas devem corresponder aos avanços e atualidade da área do conhecimento onde se situa o curso a ser implantado. As atividades didático-pedagógicas das IES representam a vanguarda do conhecimento a ser transferido para a sociedade, o que destaca ainda mais a importância da definição da escolha pedagógica na formulação do projeto de criação e implementação de cursos em EAD, considerando a relação teoria e prática. Compartilhamento das mesmas diretrizes do curso presencial.

3.3 Infra-estrutura física: verificação da adequação dos espaços físicos necessários ao desenvolvimento qualitativo das atividades de ensino a distância.

3.4 Infra-estrutura tecnológica: verificação do aparato tecnológico de suporte às atividades de ensino na modalidade a distância.

3.5 Metodologias (técnicas empregadas): definidas as escolhas pedagógicas, a IES deve apresentar seu potencial de ferramentas e técnicas que permitam a implementação dos cursos dentro dos padrões de qualidade e desempenho eficiente

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | | |
|---|-----------------------|---------|------------|
| | Pleno | Parcial | Não atende |
| Análise da estrutura didática e curricular do curso | | | |
| Ambiente didático oferecido | | | |
| Infra-estrutura física | | | |
| Infra-estrutura tecnológica | | | |
| Metodologias (técnicas empregadas) | | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

4 MÍDIAS

Especificação

4.1 Canais de comunicação: são os recursos das plataformas de ensino e outros instrumentais tecnológicos. A escolha de uma plataforma de ensino deve contemplar recursos educacionais e de gestão que favoreçam o desenvolvimento dos cursos com qualidade e eficiência.

4.2 Tipos de mídias: definição das mídias síncronas e as assíncronas utilizadas e o tipo de interação.

4.3 Suporte técnico; recursos de segurança; interoperabilidade: verificação se o suporte técnico e os recursos de segurança tenham a qualidade necessária para evitar falhas no sistema de comunicação e a perda de dados e informação. A interoperabilidade deve garantir a interação entre todos os segmentos da instituição que irá desenvolver cursos em EAD.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | | |
|--|-----------------------|---------|------------|
| | Pleno | Parcial | Não atende |
| Canais de comunicação | | | |
| Tipos de mídias | | | |
| Suporte técnico; recursos de segurança; interoperabilidade | | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

5 ATORES

Especificação

5.1 Professores conteudistas: as IES proponentes de cursos em EAD devem possuir professores com formação adequada ao curso ofertado.

5.2 Professores especialistas em EAD: as IES proponentes de cursos em EAD devem possuir um corpo de professores de caráter multidisciplinar, contando com especialistas em EAD.

5.3 Professores tutores: as IES devem dispor de pessoal qualificado para o exercício de tutorias, com adequação do número de tutores por turma.

5.4 Alunos: todo esse aparato de recursos humanos deve atender às necessidades de formação dos alunos, com adequação ao número de turmas e de discentes. Participação dos alunos nos órgãos colegiados para a tomada de decisão nos assuntos referentes ao curso.

5.5 Agentes administrativos: a equipe de apoio deve representar o suporte logístico às atividades fins da IES. Para tanto, a equipe técnica deve ter as qualificações adequadas aos cursos a serem implantados.

5.6 Interação entre os agentes: é de suma importância que fique bem especificada a interação entre todos os atores envolvidos na execução do cursos, como professores, técnicos e funcionários

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | | |
|----------------------------------|-----------------------|---------|------------|
| | Pleno | Parcial | Não atende |
| Professores conteudistas | | | |
| Professores especialistas em EAD | | | |
| Professores tutores | | | |
| Alunos | | | |
| Agentes administrativos | | | |
| Interação entre os agentes | | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

6 RECURSOS EDUCACIONAIS

Especificação

6.1 Guias do curso, do professor, do aluno, do tutor: os guias de cada curso devem apresentar detalhamento sobre a forma de funcionamento do curso, conforme as atividades a serem desenvolvidas pelos atores. Os guias de estudos impressos devem estar em sintonia com a proposta metodológica definida para o curso.

6.2 Laboratórios e bibliotecas: detalhamento dos laboratórios, levando em conta a relação aluno/computador, recursos da Internet e nível de atualização dos equipamentos. Como se distribuem os recursos da biblioteca e a qualidade do acervo disponibilizado para os alunos, tanto físico como digital.

6.3 Ambientes de aula: verificação dos ambientes de aula, tanto na sede, como nos pólos e nas salas virtuais. A IES deve assegurar aos alunos ambientes de aula adequados, com os itens de conforme necessários ao bom desempenho das atividades acadêmicas.

6.4 Implementação: no projeto de implantação de curso em EAD a instituição deverá comprovar a existência de material impresso, vídeo/áudio, televisão/rádio, videoconferência, teleconferência, software, plataformas de ensino e outros que venham a se tornar indispensáveis ao normal funcionamento dos cursos propostos.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | | |
|--|-----------------------|---------|------------|
| | Pleno | Parcial | Não atende |
| Guias do curso, do professor, do aluno, do tutor | | | |
| Laboratórios e bibliotecas | | | |
| Ambientes de aula | | | |
| Implementação | | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

7 QUALIDADE PROFISSIONAL

Especificação

7.1 Grau de especialização do corpo docente; política de capacitação e atualização: plano de carreira, nível de formação dos professores e política de atualização e formação dos recursos humanos em EAD para todos os agentes envolvidos.

7.2 Plano de qualidade e melhoria: apresentação de um plano ou planejamento estratégico para o gerenciamento do ensino, para a expansão de cursos, para introdução de inovações e prioridades institucionais.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | | |
|--|-----------------------|---------|------------|
| | Pleno | Parcial | Não atende |
| Grau de especialização do corpo docente; política de capacitação e atualização | | | |
| Plano de qualidade e melhoria | | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

8 CONVÊNIOS E PARCERIAS

Especificação

8 Definição dos acordos interinstitucionais responsáveis pelas parcerias e certificação: a IES deve apresentar um programa de acordos e parcerias com outras instituições, devidamente aprovado pelos colegiados superiores, principalmente, quando se tratar de ação acadêmica em vários pólos. Apresentação de comprovação documental.

| Requisitos | Avaliação/Atendimento | | |
|---|-----------------------|---------|------------|
| | Pleno | Parcial | Não atende |
| Definição dos acordos interinstitucionais responsáveis pelas parcerias e certificação | | | |

Observações:

| |
|--|
| |
|--|

AVALIAÇÃO FINAL PARA TOMADA DE DECISÃO

Conclusões:

1. Todos os requisitos dos componentes são satisfatórios ()
2. Diligência para atender as complementações necessárias em cada componente ()
3. Necessidade de visita aos pólos da ação didático-pedagógica ()
4. A Instituição não atende as especificações mínimas ()
4. Prazo para o item 02: 60 dias.

Parecer conclusivo: (independente do item 01).

Local:

Data:

Assinaturas: