

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

**COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS PARA RECONHECIMENTO
DE CURSO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO
SOBRE O INSTRUMENTO UNIFICADO DE AVALIAÇÃO DO MEC.**

Aurélio Fiorillo

SÃO PAULO
2012

AURÉLIO FIORILLO

**COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS PARA RECONHECIMENTO
DE CURSO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO
SOBRE O INSTRUMENTO UNIFICADO DE AVALIAÇÃO DO MEC.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração da Universidade Nove de julho, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração de Empresas.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Brito Silva Cirani

**SÃO PAULO
2012**

FICHA CATALOGRAFICA

Fiorillo, Aurélio.

Competências organizacionais para reconhecimento de curso a distância no ensino superior: um estudo sobre o instrumento unificado de avaliação do MEC. / Aurélio Fiorillo. 2012.

120 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Profa. Dra. Claudia Brito Silva Cirani.

1. Competências organizacionais. 2. Ministério da Educação.
 3. (MEC) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).
- I. Cirani, Claudia Brito Silva II. Título

CDU 658

**COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS PARA RECONHECIMENTO
DE CURSO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO
SOBRE O INSTRUMENTO UNIFICADO DE AVALIAÇÃO DO MEC**

POR

AURÉLIO FIORILLO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração da Universidade Nove de julho, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração de Empresas.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Brito Silva Cirani

Profa. Dra. Claudia Brito Silva Cirani – Orientadora
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Prof. Dr. Eduardo Penterich
Universidade de São Paulo – USP

Prof. Dr. José Osvaldo de Sordi
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

São Paulo, 30 de setembro de 2012

“A força nasce da coação e morre na liberdade”.

(Leonardo da Vinci)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível através da participação de várias pessoas, por isso é importante registrar aqui o meu sincero agradecimento a todos aqueles que de forma direta ou indireta auxiliaram na realização desta dissertação.

À minha esposa Cláudia, que sempre me incentivou nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora professora Dra. Claudia Brito Silva Cirani, que não me deixou desistir.

Aos professores Dr. Eduardo Penterich e Dr. José Osvaldo de Sordi pelos valiosos conselhos e críticas na qualificação deste trabalho, e aos professores da Uninove pela dedicação e respeito pelos alunos.

Principalmente agradeço a Deus, que colocou no meu caminho tantas pessoas especiais que me ajudaram a chegar até aqui.

Obrigado a todos!

RESUMO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de relevante importância no contexto educacional brasileiro, pois, além de democratizar a educação, contribui para sua ampliação, abrangendo sobretudo cidades longínquas espalhadas pelo Brasil afora. É crescente o número de organizações educacionais interessadas em obter o reconhecimento para a oferta de cursos de ensino superior nessa modalidade. No entanto, não existem ainda estudos sobre o instrumento de avaliação de cursos de graduação do Ministério da Educação (MEC), unificado em dezembro de 2011 e atualizado em maio de 2012. O desafio central deste trabalho foi, então, analisar esse instrumento e identificar as competências essenciais que devem ser desenvolvidas pela instituição e ressaltar as competências que podem ser caracterizadas como distintivas por conferir vantagens competitivas às instituições, e benefício aos alunos. Para tanto, foi escolhida uma instituição de ensino superior privada que está sendo submetida ao processo de mudanças impostas pelo MEC para a obtenção do reconhecimento de cursos superiores nessa modalidade. A partir disso, foram encaminhados questionários a coordenadores (os especialistas) e alunos (os clientes) dessa instituição. O resultado da pesquisa mostra quatro principais competências organizacionais desenvolvidas na instituição investigada: Gestão de Avaliação de Curso; Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD; Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares; e Gestão e Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica. A principal conclusão deste trabalho sugere que é imprescindível o desenvolvimento dessas competências para obtenção do reconhecimento do curso pelo MEC e aprovação do principal personagem das instituições de ensino: o aluno.

Palavras-chave: Competências organizacionais, Educação a Distância (EAD), Ministério da Educação (MEC), Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

ABSTRACT

Distance Education (DE) is a modality of education of relevant importance in the Brazilian educational context, since not only does it democratize education but it contributes to its expansion, reaching far away cities throughout Brazil. The number of educational organizations interested in getting accreditation to the offering of Graduation courses within this modality is growing. However, there are still no studies about MEC's (Ministry of Education) assessment tool for Graduation courses, which was unified in December 2011 and updated in May 2012. The core challenge of this study was, then, to analyze this tool and identify essential competences which should be developed by the institutions and highlight the competences that are regarded as distinctive as they can give the institutions a competitive edge, as well as benefits to the students. In order to do so, was chosen a higher education private institution which is undergoing a process of changes determined by MEC to obtain accreditation for graduation courses within this modality. Questionnaires were sent to coordinators (specialists) and students (clients) of this institution. The result of the survey shows four main organizational competences developed by it: Course Evaluation Management, Strategic Management and Policies for DL, Human Resources and Multidisciplinary Teams Management, Technological and Physical Infrastructure Planning and Management. The main conclusion of this study suggests that developing these competences is essential to obtain accreditation from MEC and to get the approval from the character who plays the main role in the educational institution: the student.

Keywords: organizational competences, Distance Education (DE), Ministry of Education (MEC), Information and Communication Technology (ICT).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
- ABE-EAD – Associação Brasileira dos Estudantes de Educação a Distância
- ABRAEAD – Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
- ABT – Associação Brasileira de Teleducação
- AIEC/FAAB – Associação Internacional de Educação Continuada/Faculdade de Administração de Brasília
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD-ROM – *Compact Disc Read-Only Memory*
- CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
- CEDU – Centro de Educação a Distância
- CES – Centro de Ensino Superior
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- DAES – Diretoria e Avaliação da Educação Superior
- DEAES – Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
- DED – Diretoria de Educação a Distância
- DVD – *Digital Video Disc*
- EaD – Educação a Distância
- EA/UFRGS – Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- GNF/BB – Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFETs – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPAE – Instituto Petropolitano Adventista de Ensino
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- OSEL – Obras Sociais e Educacionais de Luz

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD–Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU – Secretaria de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TV – Televisão
TVE – Televisão Educativa
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFPA – Universidade Federal do Pará
UnB – Universidade de Brasília
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
UNISA – Universidade de Santo Amaro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das justificativas da pesquisa	22
Quadro 2 – Modelos de EaD estruturados e em funcionamento no Brasil (1994-2008).....	29
Quadro 3 – Características principais das gerações de inovação tecnológica na Educação a distância.....	39
Quadro 4 – Gerações de EaD	40
Quadro 5 – Níveis de competências organizacionais	44
Quadro 6 – Categorias de recursos	45
Quadro 7 – Síntese do marco teórico da pesquisa.....	47
Quadro 8 – Dimensão 1: organização didático-pedagógica	68
Quadro 9 – Dimensão 2: corpo docente e tutorial	72
Quadro 10 – Dimensão 3: Instalações físicas.....	75
Quadro 11 – Competências deduzidas da análise do marco regulatório: dimensão organização didático-pedagógica	85
Quadro 12 – Competências deduzidas da análise do marco regulatório: dimensão corpo docente.....	85
Quadro 13 – Competências deduzidas da análise do marco regulatório: dimensão infraestrutura	86
Quadro 14 – Comparação entre os dois questionários aplicados aos coordenadores.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC na dimensão organização didático-pedagógica	78
Tabela 2 – Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC na dimensão corpo docente	81
Tabela 3 – Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC na dimensão infraestrutura	82
Tabela 4 – Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC nas três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura.....	83
Tabela 5 – Caracterização dos alunos respondentes.....	90
Tabela 6 – Benefícios percebidos pelos alunos a distância quanto à realização da EaD	91
Tabela 7 – Avaliação da importância dos benefícios percebidos pelos alunos da EAD.....	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O problema e sua importância	19
1.2 Objetivos	22
1.2.1 Objetivo geral.....	22
1.2.2 Objetivos específicos	22
1.3 Suposições da pesquisa	22
1.4 Organização do estudo.....	23
2 EAD NO BRASIL.....	24
2.1 Estado da arte.....	24
2.2 Modelos de EaD.....	26
2.3 Os marcos regulatórios	30
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	36
3.1 Tecnologias de informação e comunicação (TIC).....	36
3.2 Competências.....	40
4 MÉTODO DA PESQUISA	48
4.1 Estudo de caso	48
4.1.1 Entrevista da pesquisa	50
4.1.2 Pesquisa <i>survey</i> com os alunos de EaD.....	52
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	54
5.1 Características da instituição analisada.....	54
5.2 Competências deduzidas do marco regulatório	57
5.2.1 Competências deduzidas da dimensão 1: organização didático-pedagógica	69
5.2.2 Competências deduzidas da dimensão 2: corpo docente e tutorial	69
5.2.3 Competências deduzidas da dimensão 3: instalações físicas	73
5.3 Entrevista com o reitor e questionários aos coordenadores.....	76
5.3.1 Perfil e critério de escolha dos coordenadores	77
5.3.2 Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC.....	77
5.3.3 Competências deduzidas da análise do marco regulatório: grau de importância.....	84
5.4 Questionário aplicado aos alunos.....	88
5.4.1 Perfil dos discentes respondentes.....	89
5.4.2 Benefícios percebidos pelos alunos: resposta espontânea.....	91

5.4.3 Competências percebidas pelos alunos: resposta induzida	92
5.4.4 Benefícios e competências de pouca importância para os alunos.....	96
5.4.5 Pesquisa com os discentes: contribuições para os objetivos do estudo.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
6.1 Contribuições da pesquisa.....	99
6.2 Futuros estudos	100
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	1010
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 DIRIGIDO AOS COORDENADORES.....	111
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 DA PESQUISA	115
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS.....	118
ANEXOS	1019
ANEXO A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA	119

1 INTRODUÇÃO

A origem da Educação a Distância (EaD) remonta ao século XIX na Inglaterra, em 1840, com o primeiro curso de taquigrafia por correspondência. Em 1881, a Universidade de Chicago ofereceu, com absoluto sucesso, um curso de hebreu por correspondência. Em 1889, o Queen's College, do Canadá, deu início a uma série de cursos a distância, registrando grande procura devido ao baixo custo e às grandes distâncias que separam os centros urbanos daquele país.

Vários cursos usando materiais impressos foram criados ao redor do mundo e algumas universidades da Europa e dos Estados Unidos, ainda no século XIX, passam a conceder certificados a alunos que aprendiam por correspondência. No Brasil, uma das experiências mais relevantes foi a criação do Instituto Universal Brasileiro que vem atuando desde 1941 e profissionalizou cerca de 3.400.000 pessoas (PAIVA, 1999).

O ensino veiculado por transmissões radiofônicas no Brasil se inicia em 1923 com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. A década de 1970 foi marcada pelo início de uma nova fase da EaD, com a utilização do rádio, da televisão, do vídeo e da fita cassete. O material impresso foi suplementado pelas transmissões dos meios de comunicação em massa. Ocorria, então, uma mudança pedagógica fundamental na EaD. Foram instituídas naquela época universidades independentes de EaD, que atribuíam graus, até a obtenção do diploma de graduação a distância. Dessa forma, um número maior de pessoas teve acesso ao ensino superior. Concomitantemente a isso, teve início a educação superior em massa. Nessa fase, a EaD não somente foi reconhecida pelos governos, mas também recebeu seu apoio.

A EaD tem crescido e expandido suas aplicações para um universo cada vez maior de alunos inseridos em número bem variado de circunstâncias, o que vem possibilitando a governos e instituições privadas a superação de emergências educacionais. A EaD *on-line* é uma demanda da sociedade da informação, isto é, do novo contexto socioeconômico e tecnológico gerado a partir do início da década de 1980, cuja característica está na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção. O computador e a internet definem essa nova ambiência informacional (SILVA, 2003, p. 84). Assim, com a chegada das novas tecnologias de informação e comunicação, surge uma nova fase da educação a distância, denominada educação *on-line* (conectada à internet).

As novas tecnologias de informação e comunicação (computador, internet, TV digital, DVD player, CD ROM, correio eletrônico) transportam a educação a uma nova

dimensão, com capacidade para encontrar uma lógica dentro do universo de informações e organizar numa síntese coerente tais informações em determinada área de conhecimento.

Há cerca de 20 anos, o Brasil vem se destacando como o país de ofertas de EaD. Muitos cursos de graduação de diferentes instituições estão oferecendo essa modalidade a distância. O marco inicial da normalização da EaD foi o extinto Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dispõe em seu artigo 1º:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Pela primeira vez na história da legislação ordinária, o tema da EaD tornou-se objeto formal. Mas, foi em 1999 que o Ministério da Educação (MEC) começou a se organizar a fim de credenciar oficialmente instituições universitárias para atuar na EaD. Tal processo consolidou-se em 2002 (MACHADO, 2011).

Assim, a educação superior a distância no Brasil vem ao longo dessas últimas décadas apresentando um crescimento impressionante. Em 2001, os cursos de graduação a distância eram apenas 11, em 2002, 19, um ano depois já totalizavam 34 (BLOIS, 2005). O crescimento, a expansão e o barateamento do acesso às novas tecnologias praticamente obrigaram as organizações, até então afastadas da EaD, a encará-las como um desafio a ser vencido, prevendo, em curto prazo, incorporá-las às suas ações.

Ressaltam-se outros fatores que contribuíram para o crescimento e expansão da EaD, tais como: mudança de visão e valorização dessa modalidade, como forma de socializar o acesso a diferentes níveis de ensino, inclusive o superior; ampliação do número de cursos oferecidos, que nos últimos quatro anos cresceu 600%; necessidade crescente de atualização dos profissionais em curto prazo e de forma não convencional; criação de universidades corporativas por empresas para fazer frente ao mundo globalizado; ofertas de cursos com utilização de tecnologias, podendo as universidades oferecer 20% da carga horária a distância; e empenho do MEC na criação de vias para ampliar as ofertas da EaD em todo país, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A EaD vem sendo introduzida de diversas maneiras nos cursos de graduação de várias áreas do conhecimento. Atualmente, existem cursos presenciais com 20% da carga horária a distância, cursos semipresenciais e cursos totalmente a distância, além de cursos presenciais desenvolvidos com o apoio de ferramentas e ambientes a distância.

O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9394/1996, dispõe em seu artigo 1º que a EaD caracteriza-se como:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC), e com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Este estudo baseou-se nessa definição. Nesse sentido, a EaD é uma modalidade de ensino/aprendizagem que permite que o aluno não esteja fisicamente presente no mesmo local e tempo que o professor e, mesmo assim, utiliza-se de um ambiente formal de ensino/aprendizagem. Dessa forma, a EaD é um modelo de educação, cujo professor, tutor e aluno estão geograficamente em lugares diferentes e, portanto, a transmissão dos conteúdos educativos é realizada a partir da utilização de meios técnicos de comunicação.

A interação ou conexão entre professor e aluno se dá não só por meio das Tecnologias da Informação (TI), tais como a internet e a hipermídia, mas também por meio dos seguintes veículos: correio, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone, fax, entre outros. Contudo, esses veículos não são considerados tão imprescindíveis quanto às TI, já que o cenário atual obriga o setor educacional brasileiro a adotar, constantemente, tecnologias modernas.

Na EaD, dá-se ênfase ao papel do professor, que ensina a distância. Nessa modalidade de ensino, o conhecimento é construído em conjunto pelos participantes da turma no curso das atividades desenvolvidas.

Revogada em 2004, a Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001, havia instituído que as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderiam introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizassem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394/1996. Atualmente, essa modalidade ganhou mais intensidade graças à publicação da Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que aprovou que 20% da carga horária dos cursos presenciais sejam oferecidos também a distância. Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o Brasil vêm implantando ferramentas e ambientes para ofertar a EaD não apenas como apoio nos cursos presenciais, mas também para cursos a distância, totalmente *on-line* e semipresenciais, ou seja, uma parte presencial e a outra a distância. Isso provoca mudanças no paradigma educacional, pois alteram-se a forma de ensinar e a de aprender.

Para Moraes (1997), trata-se de um novo fazer pedagógico fundamentado em um paradigma educacional emergente, que se coloca como uma nova maneira de pensar a educação brasileira. Nesse novo modelo, o ensino/aprendizagem pode ser considerado algo aberto e flexível, inter-relacionando conceitos, ideias e teorias, sem uma hierarquia prévia, capaz de criar e recriar ligações provisórias e transitórias, como em uma rede aberta às novas interconexões propiciadas por relações de parcerias e reciprocidade, na qual o conhecimento está em movimento contínuo de construção e reconstrução.

De acordo com Moran (2005), o processo do ensino não se restringe aos momentos em sala de aula. Para ele, é possível organizar os momentos em sala de aula com os de aprendizagem virtual de forma integrada e alternada. É importante também que as universidades reorganizem seus currículos e projetos pedagógicos. Essas instituições, que têm mais autonomia, podem flexibilizar os currículos de acordo com cada área de conhecimento, experimentando modelos diferentes. Instituições multicampi podem organizar modelos combinando videoconferência ou Web conferência para determinadas aulas, com professores especialistas, tutoria com professores assistentes e atividades a distância via internet. Além disso, em ambientes virtuais, os coordenadores comunicam-se com os professores para trocar experiências, divulgar informações, fazer reuniões e manter padrões pedagógicos semelhantes, que levam à criação de vínculos, os quais facilitam a comunicação e a agilidade na tomada de decisões.

Para trabalhar com EaD, o professor se vê obrigado a realizar mudanças no paradigma educacional. Isso porque ele não é mais o dono da informação e, além disso, o conhecimento é construído por meio de diferentes atividades, tais como: pesquisa; criação de textos, áudios e vídeos; apresentações diversas; participação em fóruns de discussão e *chats* juntamente com o professor com horário marcado para discutir temas preestabelecidos por meio de perguntas.

Portanto, aluno e professor necessitam interagir durante as atividades, pois os ambientes registram cada etapa do processo, não sendo preciso esperar pelo próximo encontro para tirar dúvidas, sugerir, criticar, reivindicar, problematizar ou simplesmente comentar algo. Esses fatores são muito importantes para alunos e professores, uma vez que é dada aos alunos a oportunidade de registrar suas reações diante das diversas situações de aprendizagem e, de certa forma, evitar que conflitos se transformem em confrontos.

O ambiente da EaD possui, em sua caracterização, muitos conflitos, indo desde a instalação de software rápido e eficiente, provedor, conexão, até a formação de classes por cursos. No processo que envolve aprendizagem e relação de pessoas (virtual ou não), o grande

obstáculo é a ocorrência de conflitos, que podem se tornar confrontos. Os conflitos e as divergências de posição, postura, ideia e atitude são comuns e, até mesmo, inevitáveis nos ambientes da EaD.

Nessa modalidade de ensino, é evidente a ocorrência de que conflitos, uma vez que nem sempre professores e tutores desenvolveram as competências necessárias para esse tipo de interatividade, exigindo acompanhamento por parte da coordenação e capacitações do corpo docente. Portanto:

É necessário que o professor ou tutor domine as novas tecnologias a fim de integrá-lo a sua prática e tal domínio não ocorre imediatamente e sem Le é difícil para o professor se sentir seguro a ponto de provocar a transição da postura de professor tradicional para um profissional que saiba tirar proveito das tecnologias como ferramenta auxiliar do processo de construção do conhecimento do aluno, mas o que importa é que ocorra independentemente do tempo que possa demorar (VALENTE, 1999, p. 28).

O foco deste estudo é a EaD no ensino superior brasileiro, modalidade que está em pleno desenvolvimento.

1.1 O problema e sua importância

Este trabalho busca responder às seguintes perguntas: “Quais as competências organizacionais exigidas pelo MEC para obtenção do reconhecimento do curso superior a distância?”; Entre essas competências, quais delas podem ser classificadas como essenciais e distintivas, capazes de conferir excelência em educação e valor percebido pelos alunos e coordenadores?”.

A possibilidade de utilização de TIC para EaD em uma diversidade de cursos vem motivando IES a adotar a graduação a distância, por meio de novas formas de comunicação cada vez mais interativas e praticamente instantâneas, com informações circulando em celulares, *tablets* e computadores, exigindo novas competências, novas posturas de trabalho e nova relação entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-tecnologia e aluno-tecnologia.

De acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011a), a procura por cursos superiores a distância aumentou significativamente. Entre as razões dessa ampliação, podem-se destacar algumas, tais como maior facilidade para frequentar esses cursos, uma vez que o aluno não precisa se locomover de sua casa ou trabalho até a IES; condições econômicas, pois grande parte desses cursos possui baixas mensalidades, já que abrange muitos alunos sob a responsabilidade de poucos professores e tutores; e administração do tempo de estudo, pois o

aluno é quem faz seu próprio horário e, portanto, essa modalidade de ensino incentiva aqueles que não têm ou não podem ficar em locais fixos por muitas horas.

A partir do uso combinado de recursos, a relação de tempo, espaço e comunicação do professor com os alunos é alterada. O tempo de enviar ou receber informações se estende para qualquer dia da semana. A comunicação se dá na aula via internet, e-mail, chat etc. O papel do docente agora combina alguns momentos do professor convencional – uma boa aula expositiva é fundamental - com mais momentos de gerentes de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador de resultados (MORAN, 2002).

Com base na adaptação do ensino presencial à EaD, a visão de futuro de Moran (2002) é de que o ensino será um mix de tecnologias com momentos presenciais, momentos *on-line*, mais interação grupal e avaliação personalizada. As aulas a distância terão interação *on-line* e as aulas presenciais terão interação a distância.

A Portaria de autorização e/ou reconhecimento de um curso superior pelo Sistema Federal de Ensino é a segurança para o aluno de que a instituição foi avaliada, fiscalizada e é orientada dentro dos padrões de qualidade necessários à excelência do ensino superior. Pode garantir, também, ao aluno ensino de qualidade, segurança e validade do diploma em todo o território nacional, direito à carteira do conselho que rege a profissão, direito de se inscrever em concursos públicos federais, estaduais e municipais e maior aceitação no mercado de trabalho.

As consequências negativas de se estudar em uma instituição de ensino superior privada que ofereça cursos não autorizados e não reconhecidos pelo MEC são várias e devem ser observadas atentamente pelos vestibulandos.

Assim, este trabalho visa contribuir para o entendimento da regulamentação da EaD no Brasil com base na investigação de uma instituição privada de ensino superior paulista credenciada pelo MEC, verificando as competências específicas exigidas pelo MEC para obtenção do reconhecimento do curso a distância.

Este trabalho pretende dar continuidade aos estudos de Penterich (2009) sobre as competências essenciais para a obtenção do credenciamento e da autorização para a oferta de cursos a distância de acordo com o MEC, uma vez que o instrumento com os indicadores para os graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi unificado em dezembro de 2011 e atualizado em maio de 2012, passando a se intitular “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância”. Esse fato incentivou a realização de uma investigação sobre assunto tão recente. Além disso, são poucos os trabalhos voltados

especificamente para as competências exigidas pelo MEC para o reconhecimento do curso superior no Brasil.

Casagrande (2008), por exemplo, avaliou, sob a percepção dos alunos, as características e a qualidade do Curso de Especialização a Distância em Gestão de Negócios Financeiros do Banco do Brasil (GNF-BB), oferecido entre os anos de 2005 e 2007 pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EA/UFRGS). Essa avaliação comparou os cursos de especialização presenciais mantidos pela instituição com a EaD.

Carvalho (2009) escreveu sobre as competências dos tutores na atuação em programas da EaD mediados pela internet, no curso de graduação em Administração da EA/UFRGS. Seu trabalho teve como objetivo principal a identificação e caracterização das competências fundamentais requeridas ao tutor para atuar em programas de educação a distância mediados pela internet, utilizando o caso do curso de graduação em Administração, modalidade a distância, da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pacheco (2010) fez um estudo sobre a evasão e permanência dos estudantes de um curso de Administração do Sistema Universidade Aberta do Brasil (sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio do uso da metodologia da educação a distância para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária), tendo como objetivo desenvolver uma construção teórica da gestão do curso de Administração a distância da UFSC nos processos de evasão e permanência do estudante sob a ótica multiparadigmática.

Penterich (2009) escreveu sobre as competências organizacionais necessárias para a oferta da EaD no Ensino Superior, realizando um estudo descritivo exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC. Esse trabalho identificou quais foram as competências agregadas, como as organizações as desenvolveram e quais dessas competências podem ser caracterizadas como distintivas, capazes de conferir vantagens competitivas às instituições e um benefício superior para os alunos.

Este trabalho contém um estudo de caso que contribui para a ampliação do entendimento prático do instrumento de reconhecimento de curso superior para oferta na modalidade a distância.

A seguir, uma síntese da justificativa de pesquisa exposta no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese da justificativa da pesquisa

Objetivo	Justificativa
– Competências organizacionais exigidas pelo MEC para reconhecimento de curso superior	– A unificação do instrumento de avaliação do MEC em dezembro de 2011 e sua atualização em maio de 2012

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é aprofundar a discussão sobre o tema de competências exigidas na Educação a Distância em Instituições de Ensino Superior no Brasil.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as competências exigidas pelo MEC para obtenção do reconhecimento do curso superior a distância; e
- Verificar as competências que podem ser classificadas como essenciais e distintivas capazes de conferir excelência em educação e valor percebido pelos discentes e coordenadores, por meio de um estudo de caso em uma instituição privada de ensino superior paulista credenciada pelo MEC.

1.3 Suposições da pesquisa

As suposições, mencionadas a seguir, foram construídas tendo em vista os objetivos a serem alcançados nesta pesquisa.

- Em relação às competências específicas exigidas pelo MEC para obtenção do reconhecimento de funcionamento do curso de graduação a distância, foi feita uma análise no instrumento oficial de avaliação do MEC. Com base nessa análise, é possível pressupor que os coordenadores e alunos da instituição investigada tendem a atribuir maior importância à necessidade do desenvolvimento de algumas competências por parte da instituição investigada, tais como: Gestão¹ Estratégica do

¹ Apesar de não haver certeza ou consenso entre os mais diversos autores sobre a diferença entre administração e gestão, de acordo com Valeriano (2005), a gestão trata de níveis especializados da administração, como por exemplo, gestão de custos, gestão da qualidade, gestão de riscos, gestão de pessoas etc.

processo da mudança organizacional para a EaD com relação ao contexto educacional, aos objetivos do curso e à metodologia; Gestão do Planejamento e da Produção de Materiais Didáticos específicos para a EaD; Gestão de Programas de Formação e Capacitação do quadro de docentes/tutores e do pessoal técnico-administrativo, em se tratando da interação em EaD, do corpo social e das TIC; Gestão da Tecnologia da Informação, em relação à compatibilização entre as TIC e o curso proposto; Gestão de Avaliação do Curso, no que diz respeito ao processo continuado de avaliação do material educacional, da aprendizagem e da infraestrutura de tecnologia; Gestão de Infraestrutura Tecnológica e de Serviços, que cuida das instalações físicas e divulga as informações gerais sobre o curso; e Gestão de Logística e Atendimento ao Aluno a Distância, nas atividades presenciais e a distância, requisito exigido na dimensão que trata do corpo docente e tutorial no instrumento do MEC.

1.4 Organização do estudo

Este trabalho está dividido em seis capítulos. O capítulo 1 corresponde à introdução. O capítulo 2 analisa a EaD no Brasil. O capítulo 3 descreve o embasamento teórico que sustenta este estudo. O capítulo 4 aborda o método da pesquisa utilizado. O capítulo 5 identifica, por meio de um estudo de caso, as principais competências exigidas pelo MEC para obtenção do reconhecimento do curso superior a distância. Por fim, o capítulo 6 apresenta as considerações finais. Nos apêndices, encontram-se os questionários utilizados com coordenadores e com alunos, além dos roteiros de pesquisa.

2 EAD NO BRASIL

2.1 Estado da arte

No século XIX, a EaD teve seu início com cursos profissionalizantes e cursos em educação continuada (a qual representa o conceito de que “nunca é cedo ou tarde demais para se aprender”), ambos por correspondência. O Brasil assistiu ao surgimento dos cursos por correspondência no início do século XX. O rádio educativo surgiu em 1923 e a televisão educativa (TVE) na década de 1960, com projetos para a educação pública nas áreas de cursos supletivos e formação de professores. Assim, até meados da década de 1970, a prática dominante de EaD foi o Telecurso².

Na etapa mais moderna, três organizações destacam-se: a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), criada em 1971, reunindo os mais renomados brasileiros e estrangeiros especialistas em tecnologia ligada à educação; o Instituto Petropolitano Adventista de Ensino (IPAE), criado em 1973, responsável pelos primeiros encontros nacionais de EaD em 1989 e pelos Congressos Brasileiros de Educação em 1993; e a ABED, criada em 1993, promovendo o encontro de instituições e profissionais do país e do exterior.

Moran (2002) avaliou a EaD no Brasil, citando a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente – Lei n. 9.394/1996 –, a qual proporcionou a imprescindível abertura para que essa modalidade conquistasse credibilidade. Tal lei reconhece a EaD e, conseqüentemente, aumenta os cursos em diversos níveis. Ainda segundo esse autor, os cursos a distância eram eventuais e se concentravam nos telecursos. Apenas a Universidade de Brasília (UnB) oferecia alguns cursos de extensão e especialização por correspondência.

O primeiro curso de graduação a distância foi o de Pedagogia, para professores da rede pública municipal e estadual de 1^a a 4^a série, na Universidade Federal do Mato Grosso, em caráter experimental, a partir de 1995.

A EaD foi identificada a princípio com o ensino por correspondência, um vez que era fundamentada em textos e exercícios enviados pelo correio. A segunda geração dessa modalidade começou na década de 1980 com o uso da televisão e do vídeo cassete para os telecursos profissionalizantes e formadores de estudantes do ensino médio e fundamental.

A terceira fase começou no final da década de 1990 com o avanço das TIC e, desde então, vem se acelerando vertiginosamente, provocando transformações profundas em todas

² O Telecurso é um método de ensino a distância, veiculado pela televisão, e inicialmente foi criado para a escolarização de trabalhadores, ou de quem não poderia frequentar o ensino presencial a fim de que pudessem concluir seus estudos de 1º e 2º Graus (SIQUEIRA, 2006).

as esferas sociais. Com o progresso tecnológico, houve expansão do mercado de trabalho e, conseqüentemente, maior demanda pelos cursos em decorrência da ampliação da oferta de ensino para a formação de profissionais qualificados. Especificamente no ensino superior, o avanço da das TIC abre novas perspectivas para o desenvolvimento da modalidade a distância, propiciando a criação das denominadas universidades virtuais.

Apenas a partir de parcerias com o MEC, em 2005 e 2006, instituiu-se o Programa UAB, criado pelo Ministério em 2005, visando à oferta de cursos e programas de formação superior a distância por instituições da rede pública de ensino superior, com o apoio de polos presenciais mantidos pelos municípios ou governos estaduais (MORAN, 2002).

A UAB é instituída por meio de um acordo de cooperação técnica entre o MEC, Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs), universidades públicas (estaduais e federais) e os governos estaduais e municipais. O principal objetivo do Programa é levar ensino superior público de qualidade às diversas regiões do Brasil por meio da modalidade a distância, especialmente para regiões que não possuem cursos superiores ou que sejam insuficientes para atender a todos.

O Programa UAB, na UnB, iniciou com a oferta do curso de Administração pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, Ciência da Informação e Documentação (FACE), em um projeto intitulado Piloto, que previa o convênio com o Banco do Brasil. Tal curso possuía oferta única e teve seu vestibular em 2006, contando com aproximadamente 850 estudantes matriculados. Assim, a UAB representa um marco histórico para a educação brasileira, articulando intenções e experiências das IES, as quais, isoladamente, não seriam capazes de ganhar a desejável escala nacional em sua atuação (BRASIL, 2011).

Dessa forma, tal iniciativa ajuda a completar a agenda do governo federal ao consolidar a EaD como modalidade extremamente importante para a ampliação do acesso ao ensino superior.

Um estudo realizado pelo INEP (2011) analisou os únicos quatro cursos a distância cuja quantidade de formandos pode ser comparada à de suas versões presenciais: Administração, Matemática, Pedagogia e Serviço Social. Tais cursos, em conjunto, possuíam 288 mil alunos em 2007, ou seja, 78% do total de alunos naquele ano. Utilizaram-se as notas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2005, 2006 e 2007 para chegar a esses resultados. Os técnicos do INEP compararam as notas médias no Enade de todos os alunos dos dois grupos: o presencial e a distância. Os estudantes de EaD tiveram, em geral, 6,7 % de desempenho superior quando comparado aos de cursos presenciais. Na análise de

alunos com o mesmo perfil, a diferença na nota foi de 0,23 a favor da presencial (considerado estatisticamente igual a zero). Portanto, tal estudo concluiu que o desempenho de alunos na EaD é semelhante ao da presencial.

Atualmente, os cursos e as instituições que oferecem EaD são autorizados, possuem legislação própria e, cada vez mais, credibilidade. Além disso, sua certificação possui o mesmo valor da presencial. Pode-se dizer que se no passado, o interesse do aluno era apenas obter o certificado, hoje, ele tem procurado a EaD pela qualidade e pela possibilidade de requalificação no mercado de trabalho, aquecido pela economia.

Outro motivo que acelera o avanço dessa modalidade de ensino é a apropriação das novas tecnologias e meios de comunicação, instrumentos primordiais para o desenvolvimento dos cursos. Além de apresentar-se como uma possibilidade cada vez mais desejada pela flexibilidade, pelas técnicas diferenciadas e pela forma de aprendizagem.

Em relação às 198 instituições que participaram do Censo de 2010 da ABED (ABED, 2011), entre elas, as que oferecem cursos livres³ e corporativos, chegou-se a um total de 2.261.921 alunos matriculados na EaD, a maioria dos quais se concentra nas regiões Sudeste, com 1.608.825, e Sul, com 314. 272.

2.2 Modelos de EaD

De acordo com Moran (2009), os três modelos predominantes de EaD no ensino superior brasileiro são: o teleaula, o Web e o videoaula.

No modelo teleaula, os alunos se reúnem em salas, uma ou duas vezes por semana, e assistem às aulas ministradas por um professor (ao vivo). Eles recebem material impresso e orientações de atividades para desenvolver no decorrer da semana, individualmente, monitorados por um professor tutor eletrônico ou *on-line*.

Esse modelo começou focando mais a transmissão, a tecnologia de satélite e a multiplicação de polos – locais de encontro para monitoramento e orientação para os estudos, as práticas de laboratório e as avaliações presenciais – onde são instaladas as telessalas. As aulas são variações de professor falando, com trechos de vídeo, ilustração de apresentações em PowerPoint e alguma interação com a lousa digital. Os textos das aulas estão em livro impresso ou digital (CD, DVD ou internet). A partir da regulamentação mais pormenorizada

³ Segundo a Secretaria de Educação, após a Lei n. 9.394/1996 o curso livre passou a integrar a Educação Profissional, como Educação Profissional de Nível Básico, e é definido como a modalidade de educação não formal de duração variável, destinada a proporcionar ao trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o trabalho, não havendo exigência de escolaridade anterior.

elaborada pelo MEC para a autorização de cursos a distância e a descrição da infraestrutura necessária para os polos, ampliaram-se os cursos com caráter semipresencial, com infraestrutura mais condizente e com apoio local maior (MORAN, 2009).

O segundo modelo mencionado por Moran (2009) é o Web. Para ele, atualmente, quase todos os cursos superiores a distância utilizam a internet em algum momento. Algumas instituições têm nela seu principal suporte e, embora os cursos de curta duração possam ser realizados inteiramente *on-line*, existe hoje uma forte pressão pelo modelo semipresencial nos cursos de graduação. O modelo Web enfatiza o conteúdo disponibilizado pela internet, CD ou DVD. Também existe o material impresso referente ao módulo ou disciplina. Nesse modelo, as principais ferramentas de ensino-aprendizagem são os softwares educacionais Blackboard, o Moodle e o Teleduc, no entanto, algumas instituições têm o seu próprio ambiente digital de aprendizagem.

Atualmente, existem dois modelos diferentes de ensino superior a distância via Web: o modelo virtual e o modelo semipresencial. No modelo virtual, a orientação dos alunos é feita a distância pela internet ou telefone. De uma maneira geral, os alunos se encontram presencialmente apenas para se submeterem às avaliações, isto é, tudo se desenvolve via internet, não existindo os polos para monitoramento semanal. Quanto ao modelo semipresencial, um exemplo desse tipo de modelo é o consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Os alunos têm polos próximos ao local onde moram e, além do tutor *on-line*, possuem também o tutor presencial no polo. Dessa forma, eles podem tirar dúvidas, participar das atividades solicitadas e utilizar os laboratórios de informática e específicos do curso (MORAN, 2009).

O terceiro modelo de EaD é o modelo videoaula. Nesse modelo, as IES desenvolvem um projeto pedagógico com foco na produção audiovisual e impressa já estabelecida: as aulas são produzidas em estúdio. Assim como no modelo Web, existem também dois modelos predominantes utilizando a videoaula: um semipresencial e outro *on-line*. O modelo mais comum é o de telessalas. O aluno se apresenta presencialmente uma ou mais vezes por semana e, além disso, um tutor monitora a apresentação do vídeo e as atividades relacionadas à disciplina. Tal modelo é útil nas cidades pequenas, que não têm condições de instalar uma IES presencial. No modelo *on-line* a videoaula é acessada pelos alunos via Web ou recebida por meio de CD ou DVD. Eles assistem às videoaulas em casa, leem o material impresso e fazem as atividades, entregando-as ao tutor *on-line*, num ambiente de aprendizagem digital,

em geral o Moodle. A presença dos alunos só é exigida para a avaliação *on-line* no polo (MORAN, 2009).

De acordo com a opinião de Moran (2009), a legislação atual no Brasil privilegia o modelo semipresencial, com o monitoramento dos alunos ocorrendo nas proximidades do local onde residem (em polos), existindo, assim, uma descrença ao modelo de acompanhamento *on-line*, principalmente nos cursos de graduação. A portaria n. 2 (BRASIL, 2007), publicada pelo MEC e que define as regras para a regulação e avaliação das instituições de ensino superior a distância determina que as instituições devem ter uma sede ou um polo de apoio presencial para a realização de atividades pedagógicas e administrativas dos cursos a distância.

Segundo o MEC os polos são necessários para que os alunos realizem atividades obrigatórias nos cursos, como estágios, avaliações e defesa de trabalhos ou práticas em laboratório. Dessa forma, a portaria enfatiza a preferência do MEC pelo modelo de curso semipresencial e determina que os cursos a distância passem por avaliação institucional quanto as condições da sede e dos polos de apoio em funcionamento.

Outra classificação de modelos de EaD no Brasil é feita por Vianney (2008), conforme mostra o Quadro 2.

Como se pode observar, o modelo da EaD utilizado pela UNISA – objeto desta pesquisa – encontra-se no modelo de teleducação via satélite.

Quadro 2 – Modelos de EaD estruturados e em funcionamento no Brasil (1994-2008)

Modelo	Descrição	Instituições
1. Teleducação via satélite	Geração e transmissão de teleaulas com recepção em franquias ou telessalas. Suporte de tutoria presencial e <i>on-line</i> aos alunos, com entrega de material didático impresso ou em meio digital (CD) ou <i>on-line</i> , via internet.	Eadcom/UNITINS; FTC; UNOPAR; UNIDERP; COC; UNIP; UNINTER; CESUMAR; Estácio; UNIMEP; UNISA; METHODISTA; CLARETIANO
2. Polos de apoio presencial (semipresencial)	Atendimento aos alunos em locais com infraestrutura de apoio para aulas e tutoria presencial, e serviços de suporte como biblioteca, laboratório de informática. Uso de materiais impressos de apoio, ou de conteúdos em mídia digital (CD ou <i>on-line</i>).	Instituições do consórcio CEDERJ; UFMT; UnB; UFAL; UDESC; UFPR; UFSC; UFSM; UFOP; UDESC; e instituições vinculadas ao Programa Universidade Aberta do Brasil, do Ministério da Educação.
3. Universidade Virtual	Uso intensivo de tecnologias de comunicação digital para o relacionamento dos tutores com os alunos, e destes entre si com. Bibliotecas digitais e envio aos alunos de material didático impresso ou digitalizado. Os tutores atendem remotamente aos alunos a partir da unidade central da instituição. Os locais de apoio aos alunos são utilizados apenas para realização de provas.	Univs. Católicas do PR; MG; DF e RS; UNISUL; FGV; AEIC; UFSC; UNIFESP; UNIS; NewtonPaiva; UNIVERSO; UnB; UFF; UNIFESP; UFPE; ANHEMBI; IESBE
4. Videoeducação	Atendimento aos alunos em videossalas com equipamento para reprodução de aulas pré-gravadas, material didático impresso como apoio às aulas em vídeo. Tutoria presencial e <i>on-line</i> .	ULBRA; Univ. Castelo Branco; UNIASSELVI; IESDE
5. Unidade central	Sistema onde a unidade central da instituição recebe regularmente a visita dos alunos para atividades presenciais de práticas de laboratório. A tutoria é feita de maneira remota durante o período de oferta das disciplinas de base conceitual.	Universidade Federal de Lavras. Algumas IES fazem uso deste modelo, como a UnB e a UNISUL, para realizar etapas com uso de laboratório em determinados programas.

Fonte: Vianney (2008)

2.3 Os marcos regulatórios

O marco regulatório brasileiro para EaD vem passando por mudanças, aperfeiçoamentos e revisões (SATHLER, 2008). É notório o esforço do MEC para tentar modificar o panorama educacional brasileiro, o que já acontece nos países onde as TIC são adotadas em maior escala pela população.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é de 1996 (oito anos após a promulgação da Constituição Cidadã). Segundo Sathler (2008), essa lei foi criada com o propósito de romper com as práticas e os modelos imprimidos pela ditadura militar. Nessa ocasião, os legisladores regulamentaram o ingresso da EaD no cenário educacional por meio de apenas um artigo: número 80.

Após nove anos, surgiu o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Com legislação mais abrangente sobre a EaD, esse decreto foi preparado por especialistas, buscando não apenas regulamentar o Artigo 80 da LDB, mas também ampliar e fortalecer essa modalidade no país (SATHLER, 2008).

Os Decretos n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e n. 2.561, de 27 de abril de 1998, que foram revogados em 2005 pelo Decreto n. 5.622/2005, de acordo com Sathler (2008), foram promulgados num contexto em que não havia plena difusão das TIC para alcançar centenas de milhares de pessoas ao mesmo tempo. A internet e a comunicação pessoal móvel, por exemplo, ainda utilizadas por poucos no país, não revelavam todo seu potencial de transformação da comunicação.

O Decreto n. 5.622/2005 indica que os atos governamentais relacionados à EaD devem ser baseados nos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (BRASIL, 2007). Também define as unidades operativas como polos de educação a distância, no país ou no exterior, que podem ser organizados em conjunto com outras instituições para a execução descentralizada das funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso.

Além disso, o Decreto n. 5.622/2005 enfatiza a necessidade de padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios da EaD. Porém, a ênfase maior foi para a educação superior, pela qual o MEC tem autoridade mais direta. Infelizmente, algumas secretarias de educação espalhadas pelo país regulamentam atos normativos que, muitas vezes, se contrapõem à legislação maior, estabelecendo barreiras para concursos públicos, o que impede a evolução da carreira dos alunos que optaram por cursos de EaD (SATHLER, 2008).

O Decreto n. 5.773 de 09 de Maio de 2006 diz respeito às funções de avaliação, regulação e supervisão de IES e cursos sequenciais e superiores de graduação no sistema federal de ensino, e está diretamente relacionado ao Decreto n. 5.622/2005, delimitando com maior ênfase os papéis da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED), além dos demais órgãos próprios do MEC, no que se refere à EaD. O decreto n. 6.303, de 12 de Dezembro de 2007, alterou algumas nomenclaturas e ações esperadas, complementando as mudanças.

O Decreto n. 5.773/2006 também tornou mais claras as relações com o MEC, alterando profundamente o papel até então exercido pela SEED. Algumas funções, antes restritas à SESU e a outros órgãos, passaram à SEED, tais como: exarar parecer sobre os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições específicos para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e aos processos próprios da EaD; exarar parecer sobre os pedidos de reconhecimento, autorização e renovação de reconhecimento de cursos de EaD, quanto às tecnologias e aos processos próprios da educação a distância; propor ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a SESU, diretrizes para a elaboração pelo INEP dos instrumentos específicos de avaliação, visando ao credenciamento de instituições para oferta de educação superior a distância; estabelecer diretrizes com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a SESU, visando à elaboração pelo INEP dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e exercer as atividades de supervisão relativas aos cursos na modalidade de EaD (SATHLER, 2008).

Além desses instrumentos regulatórios, citam-se a Resolução CNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que trata da pós-graduação *lato sensu*; a Portaria Normativa n. 1, de 10 de janeiro de 2007, sobre o SINAES, que também afeta diretamente a EaD; e a Portaria Normativa n. 40, 12 de dezembro de 2007, que instituiu o e-MEC, sistema eletrônico que gerencia as informações relativas aos processos de regulação da educação superior.

Há regulamentações específicas para o sistema público de educação superior, que são abordadas por uma série de portarias, decretos e leis, tendo como objetivo viabilizar a UAB e organizar a máquina governamental para o seu funcionamento, o que se refere à articulação entre universidades públicas existentes com o objetivo de alcançar municípios brasileiros com demandas não atendidas de formação superior.

A Portaria n. 2.201, de 22 de junho de 2005, tendo por base a necessidade urgente de formação de professores para a educação básica, principal justificativa para a existência da

UAB, possibilitou uma série de credenciamentos de IES públicas, alguns casos sem maturidade suficiente para desenvolver seu próprio projeto na modalidade. Comenta-se que a UAB foi inspirada no modelo da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CECERJ/CEDERJ) (BRASIL, 2011). Seu primeiro edital de processo seletivo foi aberto em 2005 e, desde 2007, a UAB foi incorporada como parte das funções previstas para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nos mesmos moldes da UAB, criou-se no final de 2007 a Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec), cujo foco é a oferta de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio a distância. Sua articulação se dá com instituições públicas que já ministram ensino técnico em nível médio. A expectativa é a de uma ampla rede de escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, que servirá de espaço para as práticas administrativas, didáticas e de apoio, necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

O esforço regulatório e de supervisão empreendido nas diversas frentes relacionadas à EaD é marcante. Esse empenho caracteriza-se, cada vez mais, pelo corpo técnico do MEC que acredita no potencial transformador dessa modalidade e posiciona-se na defesa de sua qualidade.

Após a implementação da LDB da Educação Nacional em 1996 – ponto de referência histórica que estabelece as diretrizes da educação nacional –, as autoridades do MEC vêm afirmando o compromisso de não apenas regular, mas também avaliar o sistema federal de educação superior, que abrange IES públicas, privadas e comunitárias. As recentes notícias sobre a avaliação e o possível fechamento de cursos demonstram isso, tanto em relação ao ensino presencial quanto à modalidade a distância. Algumas das mudanças recentemente promovidas pelo MEC vêm afetando as IES já credenciadas e atuantes. Por exemplo, o documento intitulado Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, cuja segunda versão é de agosto de 2007 (BRASIL, 2007). Tal documento é peça fundamental que define princípios, diretrizes e critérios para área⁴.

Na apresentação desse documento, que atualiza a versão de 2003, a SEED menciona a importância do desenvolvimento da Educação a Distância e a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para instituições que ofereçam cursos na modalidade de educação superior a distância no país. De acordo com a SEED, esses

⁴ A primeira versão foi elaborada pela Diretora de Política de Educação a Distância, Carmen Moreira de Castro Neves, em 2003.

Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da LDB da Educação, do Decreto n. 5.622/2005, do Decreto n. 5.773/2006, e das Portarias Normativas n. 1 e n. 2, de 2007. Apesar de não ser um documento com força de lei, é um referencial direcionador para subsidiar atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade mencionada. A SEED finaliza sua apresentação observando que a proposta de atualização dos Referenciais de Qualidade para educação superior a distância foi motivada pelos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em inúmeros programas de educação a distância em andamento no país, sempre na busca de um padrão que atenda aos requisitos de qualidade desejados pelo povo brasileiro (BRASIL, 2007).

Depois dos referenciais em qualidade, em novembro de 2007, foram publicadas a Portaria n. 1.050 com instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial e a Portaria n. 1.051 com instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de EaD, ambas acentuadamente baseadas nos Referenciais de Qualidade de EaD.

As modalidades de atos autorizativos em vigência citados pelo MEC são o credenciamento e recredenciamento de IES, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Para iniciar suas atividades, as IES (faculdades, universidades ou centros universitários) devem solicitar o credenciamento junto ao órgão, de acordo com sua organização acadêmica. Inicialmente, a instituição é credenciada como faculdade. O credenciamento da instituição tem prazo máximo de três anos, para faculdades e centros universitários, e de cinco anos, para as universidades. O recredenciamento deve ser solicitado pela instituição ao final de cada ciclo de avaliação do SINAES, junto à secretaria competente (BRASIL, 2011).

Para ofertar um curso de graduação, as IES dependem da autorização do MEC, com exceção dos centros universitários e universidades que, por serem autônomos, independem de autorização para funcionamento de curso superior. Porém, tais instituições devem informar à secretaria competente sobre os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento (BRASIL, 2011).

O reconhecimento de curso, condição necessária para a validade nacional dos respectivos diplomas, deve ser solicitado pela instituição quando o curso de graduação tiver completado 50% de sua carga horária. A renovação do reconhecimento deve ser solicitada ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à secretaria competente.

Em 2008, na apresentação do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, o então ministro da Educação, Fernando Haddad, discorreu que a avaliação é um processo dinâmico, que exige mediação pedagógica permanente, impondo ao MEC a responsabilidade de rever periodicamente seus procedimentos e instrumentos de avaliação, visando ajustá-los aos diferentes contextos que se apresentam no cenário da educação superior e transformá-los em elementos norteadores da qualidade que se deseja para a graduação (BRASIL, 2008).

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, elaborado em conjunto com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a Diretoria e Avaliação da Educação Superior (DAES), do INEP, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os princípios e diretrizes do SINAES e os padrões de qualidade da educação superior, dá prosseguimento à implementação dos instrumentos que permitirão operacionalizar o SINAES, instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou a avaliação das IES, de curso e do desempenho dos estudantes.

O INEP passa a articular as duas modalidades dentro do processo de avaliação institucional. Ou seja, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação será utilizado pelos avaliadores nas modalidades presencial e a distância, possuindo as mesmas três dimensões presentes (organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura) no instrumento para autorização de curso a distância. No entanto, tal instrumento apresenta itens exclusivos para EaD, uma vez que se trata de um documento norteador do reconhecimento de cursos presenciais.

Segundo o ministro da educação, esse instrumento de avaliação possui flexibilização e abrangência necessárias para assegurar uma avaliação fidedigna dos cursos, salientar as especificidades que caracterizam cada um deles e viabilizar a sua utilização associada a indicadores que contribuirão para uma análise mais concreta da realidade (BRASIL, 2008).

No ano de 2010 e 2011, o INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES/INEP), coordenou a revisão dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação utilizados no SINAES.

Esse trabalho surgiu em observância ao disposto na Lei n. 10.861/2004, no Decreto n. 5.773/2006, que define como uma das competências do INEP elaborar os instrumentos de avaliação, e na Portaria Normativa n. 40/2007, consolidada e publicada em 29 de dezembro de 2010, que atribui à DAES as decisões sobre os procedimentos de avaliação.

A reformulação dos instrumentos foi realizada pela Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação, coordenada pela DAES, mediante solicitação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), em reunião ordinária. O presente

documento, mencionado a seguir, refere-se, exclusivamente, aos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação: 1. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso de Graduação em Medicina; 2. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso de Graduação em Direito; 3. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso de Graduação Licenciatura e Bacharelado; 4. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso de Graduação Tecnológico; 5. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação em Medicina; 6. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação em Direito; 7. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação em Pedagogia; 8. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação Licenciatura e Bacharelado; 9. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso de Graduação Tecnológico; 10. Instrumento de Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação; 11. Instrumento de Avaliação de Reconhecimento de Curso a Distância; 12. Instrumento de Avaliação de Autorização de Curso a Distância.

Esses instrumentos de avaliação dos cursos de graduação foram reformulados, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os princípios e diretrizes do SINAES e os padrões de qualidade da educação superior, resultando no Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Direito – Presencial e EAD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento); no Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Medicina – (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento); e no **Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico – Presencial e EaD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento)**; que é o objeto de estudo deste trabalho.

Vale ressaltar também que, em janeiro de 2011, foi extinta a SEED e, além disso, o Ministério da Educação, por meio do Decreto n. 7.690 de 2 de março de 2012, alterou significativamente a sua estrutura, no que mais interessa à avaliação no que se refere às competências da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

Através do artigo 26 dessa publicação, o MEC transfere à SERES diversas competências que antes eram do INEP e da CONAES. Pode-se dizer que tudo que está relacionado à avaliação institucional e avaliação de cursos, a partir da edição do referido Decreto, passa a ser da competência da SERES.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Tecnologias de informação e comunicação (TIC)

Vários autores vêm estudando sobre a ligação, a conexão, a associação e a interação entre o desenvolvimento da tecnologia e a evolução da educação a distância.

De acordo com Faria (2007), no final do século XIX, com a combinação do telefone com o computador via internet, surge a oportunidade de uma EaD mais eficaz. O advento de cursos *on-line* no mundo globalizado cria oportunidades de acesso ao conhecimento em todas as áreas. É necessário, então, o aprimoramento tecnológico contínuo para acompanhar as mudanças educacionais.

Segundo a supracitada autora, cada avanço na tecnologia da comunicação tem contribuído para essa nova modalidade do ensinar e do aprender. Na década de 1970, no ápice do rádio e da TV, foram criados projetos educacionais, como telecurso e mobral, utilizando as TIC. Os vídeos e áudios surgidos na década de 1980, os quais podem ser obtidos por correspondência, assistidos e ouvidos em qualquer horário, deram maior autonomia ao aluno e professor. E na década de 1990, surgem a internet, o correio eletrônico e o CD-ROM.

Ponte (2000) afirma que as TIC estabelecem uma nova relação com o saber, um novo tipo de interação entre alunos e professor, um novo modo de integração do professor na instituição escolar e na comunidade profissional. Essa mudança da transmissão de saberes para a (co)aprendizagem contínua constitui uma revolução educativa de grande alcance, sendo uma das consequências fundamentais da nova ordem social proporcionada pelas TIC.

Fonseca (2010) comenta que existe um consenso entre diversos autores sobre o desenvolvimento da EaD, que pode ser separado em três fases estreitamente relacionadas ao desenvolvimento das TIC. A primeira fase refere-se ao ensino por correspondência, tendo seu início no século XVIII, quando se desenvolveram os sistemas postais. O material impresso era o único modo de se compartilhar a informação, sendo o material do curso enviado aos alunos pelo correio. O ensino por correspondência não foi utilizado em níveis superiores de qualificação. Entre os fatores negativos dessa modalidade de ensino, citam-se a falta de interação entre aluno e professor e a dependência dos serviços postais para a comunicação entre eles.

A segunda fase refere-se à analógica, tendo ocorrido com o surgimento da radiodifusão. Ela funciona por meio de sistemas de telecomunicações em que a distribuição de informação é realizada através de fitas de áudio e vídeo e propaganda por meio da TV e

rádio. O material impresso continua sendo essencial aos recursos tecnológicos citados (FONSECA, 2010).

A terceira fase caracteriza-se como digital. Surgiu com o advento das TIC e da utilização da informática. Dessa forma, a interatividade cresceu de forma exponencial, reduzindo drasticamente o problema da distância entre instituição e aluno, cabendo aos sistemas de EaD a distribuição da informação por meio das TIC. Atualmente há convergência entre vídeo, áudio e informática, facilitando a interação e a veiculação da informação (FONSECA, 2010).

Ainda segundo esse autor, as evoluções das TIC abrem crescentes oportunidades de interação, troca de informação e intercâmbio de ideias entre os alunos e a instituição e entre os alunos entre si, possibilitando a criação de comunidades de aprendizagem em rede, em que a cooperação e a bidirecionalidade diminuem a distância entre escola e aluno. As novas tecnologias não se limitam a substituir as anteriores na totalidade, mas acrescentam seu potencial ao valor das anteriores.

Gomes (2003) faz uma análise comparativa das gerações das TIC na EaD segundo a perspectiva de outros autores e, no final, propõe sua própria classificação dessas gerações. O primeiro autor mencionado pela autora é Garrison, que também considera a primeira geração tecnológica de EaD como a fase do ensino por correspondência. Ou seja, o momento em que se tornou possível substituir a interação direta professor/aluno por uma interação feita pela correspondência postal. É uma fase de grande independência do aluno, mas com baixa interação entre alunos e professores ou instituições de formação.

A segunda geração tecnológica é designada por Garrison de *telecommunications generation*. Inicia-se com o recurso das tecnologias de comunicação eletrônica, tais como o telefone e a teleconferência (áudio e/ou vídeo), permitindo a existência de contatos mais rápidos e diretos entre professores e alunos. Como tal método de comunicação entre aluno e professor exige grande disponibilidade de tempo por parte do docente, foram criados os tutores a fim de substituir o professor principal, já que é impossível a um único professor ter a disponibilidade para um atendimento associado a instrumentos tecnológicos como o telefone ou a videoconferência. A Universidade Aberta é um exemplo da segunda geração (GOMES, 2003).

Numa posterior etapa dessa fase, o surgimento do correio eletrônico possibilitou o crescimento de oportunidades de comunicação bidirecional entre alunos e professores. É um instrumento mais eficaz do que o correio postal no que diz respeito a acesso e locais em comparação às teleconferências. Nessa segunda fase, observa-se maior interação, mas também

dependência do ponto de vista tecnológico em razão da limitação em termos de locais e momentos de interação (GOMES, 2003).

A terceira geração tecnológica chamada por Garrison de *computer generation*, baseia-se nas possibilidades de interatividade com o desenvolvimento dos computadores, particularmente no “ensino assistido por computador” (*Computer Assisted Learning – CAL*) e “inteligência artificial”. Isso possibilita a máxima independência e interação, podendo ser simulada por meio de um *software* adequado de computador, disponível para cada aluno, eliminando assim os problemas decorrentes da limitação temporal ou física da interação entre alunos e professores (GOMES, 2003).

Nipper, outro autor citado por Gomes (2003), considera que a valorização da comunicação e da aprendizagem como um processo social (institucional e pedagógico) é a grande mudança relacionada à terceira geração de modelos de educação a distância, tendo como tecnologia de suporte a comunicação de redes de computadores e de telecomunicações, com especial incidência na comunicação em grupos.

A partir das três gerações analisadas, Gomes (2003) propõe uma nova classificação, ou seja, a existência de quatro gerações tecnológicas de EaD, mencionadas a seguir. A primeira geração tecnológica, denominada “ensino por correspondência”, dá ênfase ao recurso ao texto, aos documentos impressos e ao correio postal para distribuição. A interação entre alunos é inexistente.

A segunda geração tecnológica, designada “teleeducação”, utiliza-se de texto, som, imagem estática e imagem vídeo, ou multimídia, caracterizando-se como recurso às emissões de rádio e TV.

A terceira geração tecnológica, intitulada “geração multimídia”, recorre à integração de múltiplas mídias em suportes digitais interativos, como os discos compactos interativos, CD-ROMs ou os videodiscos interativos (*Digital Videodisc Interactive*). A comunicação professor/aluno ocorre por meio de serviços de comunicação mediadas por computador. Nessa geração, os professores e alunos podem se comunicar não somente por telefone, mas também por meio do correio eletrônico. Além disso, os alunos podem se comunicar individualmente em fóruns de discussão e conferências por computador.

Na quarta geração tecnológica, denominada “aprendizagem em rede”, os conteúdos multimídia (*sites*, vídeos, *softwares*, arquivos de áudio) de ensino estão estruturados em redes de comunicação por computador. A autora observa que redes, como a internet, possibilitam um modelo de construção e reconstrução coletiva de conhecimentos, baseado na crescente comunicação entre professores e alunos e destes entre si. Um princípio característico dessa

geração de inovação tecnológica no modelo de educação a distância é a comunicação frequente e direta entre professores e alunos feita pelos diversos serviços de comunicação mediados por computador (GOMES, 2003).

Para melhor visualização do que se expôs acima, segue abaixo o Quadro 3:

Quadro 3 – Características principais das gerações de inovação tecnológica na EaD

	1ª Geração de ensino por correspondência	2ª Geração Teleensino	3ª Geração Multimídia	4ª Geração aprendizagem em rede
Cronologia	1833...	1970s...	1980s...	1994
Representação de conteúdos	Monomídia	Múltiplos-mídia	Multimídia	Multimídia
Distribuição de conteúdos	Documentos impressos e recorrendo ao correio postal	Emissões em áudio e/ou vídeo recorrendo a emissões radiofônicas e televisivas	CD-ROMs e DVDs recorrendo ao correio postal	Páginas Web distribuídas em redes telemáticas. Ficheiros em rede para <i>download e upload</i>
Comunicação Professor/aluno	Muito rara	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Comunicação aluno/aluno	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa
Modalidades de comunicação disponíveis	Assíncrona com elevado tempo de retorno	Síncrona, fortemente defasada no tempo e transitiva	Assíncrona com pequena defasagem temporal e síncrona de caráter permanente (com registro eletrônico)	Assíncrona individual ou de grupo, com pequena defasagem temporal e síncrona individual ou de grupo e de caráter permanente (com registro eletrônico)
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio Postal	Telefone	Telefone e correio eletrônico	Correio eletrônico e conferências por computador

Fonte: Gomes, 2003, p. 152

Moore e Kearsley (2008) classificaram cinco gerações, mencionadas a seguir, no Quadro 4. A última é a geração da internet/Web, a tecnologia da atualidade. Por meio dessa tecnologia, mesmo a distância, há comunicação em tempo real via satélite para teleaulas, cursos e treinamentos em empresas sem deslocamento dos colaboradores, superando as barreiras do tempo e espaço geográfico. Um exemplo citado pelos autores é a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), que possui uma rede de mais de 500 polos em todo o Brasil e exterior, oferecendo o que existe de mais moderno em termos de tecnologia em EaD.

Quadro 4 – Gerações de EaD

GERAÇÕES	FORMA	RECURSOS INSTRUCIONAIS E TECNOLÓGICOS BÁSICOS
Primeira	Ensino por correspondência Século XIX	Materiais impressos, livros, Apostilas
Segunda	Transmissão por rádio e televisão Início do Século XX	Rádio, vídeo, TV, fita cassete
Terceira	Universidades Abertas Década de 1960	Materiais impressos, TV, rádio, telefone, fita cassete
Quarta	Teleconferência Anos 1980	Teleconferência interativa Com áudio e vídeo
Quinta	Internet/Web A partir dos anos 1980	Internet, MP3, ambientes virtuais De aprendizagem (AVA), vídeos, Animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns...

Fonte: Moore e Kearsley (2008, p. 26)

3.2 Competências

O dicionário Webster (1981) define competência como a “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa”, enquanto o dicionário de língua portuguesa Aurélio a define como a capacidade para resolver qualquer assunto, idoneidade, aptidão e capacidade legal para julgar pleito.

Na literatura francesa dos anos 1990, o conceito de competência ia além do aspecto de qualificação. Para autores como Zarifian (1999), a competência não está associada a um conjunto de qualificações do indivíduo, mas sim às realizações da pessoa em determinado contexto, ou seja, àquilo que ela produz ou realiza no trabalho.

Zarifian (1999) enfatizou três mudanças principais no mundo do trabalho, que justificam um modelo de competência para a gestão das organizações: *noção de incidente*, ou seja, aquilo que ocorre de forma não programada, imprevista, ultrapassando a capacidade rotineira de assegurar a autorregulação, ocasionando a perturbação do desenrolar normal do sistema de produção, precisando sempre mobilizar recursos para resolver as novas situações de trabalho; *noção de comunicação*, isto é, compreender a si mesmo e o outro, o que significa entrar em acordo sobre os objetivos da organização, partilhando normas comuns para a gestão; e *noção de serviço*, uma vez que atender a um cliente interno ou externo da organização é primordial, devendo estar presente em todas as atividades, intuindo que a comunicação é primordial.

Assim, competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2001). Competência seria a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços. Nesse sentido, constituem-se como resultado da aprendizagem coletiva da organização (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

As competências podem ser analisadas em duas dimensões: individual e organizacional, com uma dimensão estratégica (RUAS *et al.*, 2005).

Competências organizacionais são competências coletivas, que aparecem sob a forma de processos de serviços e/ou produção, nos quais estão incorporados conhecimentos explícitos e tácitos, sistemas e procedimentos de trabalho, entre outros elementos não tão perceptíveis, tais como valores, princípios e culturas dominantes na organização. Essas competências estariam presentes em todas as áreas da organização, em formas e intensidades diferentes. As competências organizacionais básicas são as competências coletivas presentes em todos os espaços da organização e, portanto, fundamentais para sobrevivência da organização. As competências organizacionais seletivas são aquelas que criam diferenciação, conceito semelhante ao *core competence* (RUAS *et al.*, 2005).

A dimensão estratégica das competências está apoiada no conceito de *core competence* ou competência essencial desenvolvido por Prahalad e Hamel (1990). De acordo com eles, as competências essenciais objetivam obter as necessidades básicas do negócio para garantir os resultados no mercado. Uma definição de competências essenciais é “um conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma empresa oferecer um determinado benefício a seus clientes”, aspecto fundamental para a competitividade e conseqüentemente para a sobrevivência da organização (PRAHALAD e HAMEL, 1995, p. 229). Sendo assim, é o conjunto de competências de uma organização, compostas de habilidades pessoais, coletivas e de tecnologias, que representam a soma do aprendizado construído ao longo de sua história na realização de negócios no mercado competitivo.

De acordo com os autores, competências essenciais são recursos intangíveis que: a) em relação aos concorrentes, são difíceis de ser imitados, b) em relação a mercados e clientes, são os recursos essenciais para que a empresa possa oferecer produtos/serviços diferenciados e c) em relação ao processo de mudança e evolução da própria empresa, são fundamentais e permitem a exploração de diferentes mercados. Alguns aspectos, como aquisições de tecnologias, por exemplo, podem ser de acesso relativamente fácil a todos os competidores,

porém outros, como coordenação interna e aprendizagem, são únicos na empresa, o que dificulta a imitação (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

Para enfatizar a importância do conceito de competências essenciais na vantagem competitiva da organização, Prahalad e Hamel (1990, p. 82) utilizam a metáfora da árvore:

A corporação diversificada é uma grande árvore. O tronco e os galhos são os produtos essenciais, e os galhos menores, as unidades de negócio; as folhas, as flores e os frutos são os produtos finais. A raiz, que promove nutrição, sustentação e estabilidade, é a competência essencial.

Ao definir a estratégia competitiva, a empresa identifica as competências essenciais do negócio e as competências necessárias a cada função – as competências organizacionais. Assim, pode-se dizer que a organização possui várias competências organizacionais, localizadas em diversas áreas, das quais apenas algumas são as competências essenciais, aquelas que a diferenciam e que garantem vantagem competitiva sustentável perante as outras organizações.

A competitividade resulta da habilidade de a empresa construir as competências organizacionais com um custo mais baixo e/ou de forma mais rápida que os concorrentes, a fim de gerar produtos inovadores em seus mercados. As capacidades de gestão para consolidar as habilidades de produção e tecnológica em competências que capacitam as unidades de negócio da empresa a adaptarem-se frente às oportunidades de mudança constituem-se em fontes reais de vantagem competitiva (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

Segundo Prahalad e Hamel (1990), as competências essenciais devem ser tratadas de modo global, pois representam a soma do aprendizado de todos os conjuntos de habilidades. As competências essenciais não se restringem às características de um indivíduo, grupo ou departamento. A construção de competências essenciais requer a articulação de uma ampla rede de habilidades de produção e tecnologia, dando origem a novas competências que capacitem os negócios às novas oportunidades, gerando vantagem competitiva para a corporação (PRAHALAD e HAMEL, 1990). De acordo com Prahalad e Hamel (2005, p. 237):

Uma competência essencial é uma fonte de vantagem competitiva, pois é competitivamente única e contribui para o valor percebido pelo cliente ou para o custo. Entretanto, embora todas as competências essenciais sejam fontes de vantagem competitiva, nem todas as vantagens competitivas são competências essenciais.

Um caminho para identificar as competências essenciais pode ser por meio das seguintes questões: a) Quanto tempo a empresa pode dominar o seu negócio sem o controle da competência essencial?; b) Quais oportunidades futuras podem ser perdidas sem o domínio da

competência essencial?; c) A competência essencial possibilita acesso a múltiplos mercados?; d) Quais são os benefícios percebidos pelos consumidores associados à competência essencial? (PRAHALAD e HAMEL, 1990).

As competências essenciais desenvolvidas pela empresa, resultado do aprendizado coletivo na organização, contribuem para aquisição de vantagens competitivas. Portanto, comunicar-se, envolver-se e comprometer-se em trabalhar para além das fronteiras organizacionais são práticas fundamentais.

Mills et al. (2002, p. 9) ampliam os trabalhos de Hamel e Prahalad ao transcender a ideia de competências essenciais, uma vez que consideram a competência como uma forma de descrever quão bem (ou mal) uma determinada empresa desempenha suas atividades necessárias. Competência é ter habilidade para fazer algo. Quando aplicada às empresas, diz-se que a empresa tem uma atividade de alta competitividade quando pode ultrapassar a maioria dos concorrentes em um fator competitivo que os clientes valorizam.

De acordo com Mills et al. (2002, p. 9), a competência é uma variável e não um atributo. A competência não é um saber estático, uma vez que está inserida em um processo dinâmico. As empresas sempre mudam, em maior ou menor grau, e o “grau” é medido em comparação com o desempenho dos concorrentes.

Para Mills et al. (2002), cada empresa é única, portanto são as particularidades de cada uma que as torna singular e capaz de ter e manter vantagens sustentavelmente competitivas. Mills et al. (2002) sintetiza as principais categorias de competências organizacionais de acordo com seus níveis, conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Níveis de competências organizacionais

Categorização das competências	Descrição
– Competências essenciais (<i>core competence</i>)	Competências de alta performance encontradas nas atividades mais importantes da organização, que são chaves para a sobrevivência e para a estratégia central da organização. Exemplo: Certificação ISO9000.
– Competências distintivas	Referem-se às atividades de alta performance que os consumidores são capazes de reconhecer e diferenciar de uma empresa para outra, garantindo a vantagem competitiva para a empresa. Exemplo: Casas Bahia.
– Competências organizacionais ou competências da unidade de negócio	Pequeno número de atividades chaves (entre 3 e 6) desenvolvidas em cada uma das unidades de negócio da empresa.
– Competências de suporte ou metacompetências	Atividades valiosas no suporte de outras atividades, como capacidade de trabalho em equipes. São importantes para apoiar um leque de competências.
– Capacidades dinâmicas	Capacidade de uma empresa em adaptar suas competências constantemente. Podem ser descritas como recursos importantes para as mudanças.

Fonte: Mills et al. (2002, p. 13)

O estudo realizado por Mills et al. (2002) sintetiza as principais definições de competências organizacionais baseadas em recursos da firma. De acordo com eles, os recursos articulados e coordenados entre si podem formar as competências organizacionais. A abordagem dos recursos da empresa centraliza a criação de sua estratégia com base em um grupo específico de recursos, aqueles que garantem lucratividade a longo prazo.

Essa abordagem faz uma distinção entre recurso e competência: segundo Mills et al. (2002) recurso é algo que a organização possui ou a que tem acesso, enquanto competência é ter habilidade para fazer algo, construída a partir de um conjunto de recursos.

Mills et al. (2002) salientam a importância da competência para a organização levando-se em conta os seguintes critérios: a) apreciação de um ou mais recursos importantes (valor, sustentabilidade e versatilidade), que são, por definição, administrados de forma efetiva; b) coordenação dos recursos comuns em situações que configurem competência de valor e de sustentabilidade; c) verificação de recurso específico (mesmo que não seja raro e

valioso, a combinação de recursos nos quais se baseia a competência pode ser rara e valiosa, sendo um diferencial diante dos concorrentes.

A seguir o Quadro 6 mostra uma possível classificação de recursos.

Quadro 6 – Categorias de recursos

Categorias de recursos	Descrição
Recursos tangíveis	Prédios, fábricas, equipamentos, patentes, estoques, terras, devedores e empregados
Recursos de aprendizagem, aptidões e experiências	Uma importante ferramenta não escrita: são recursos os quais as pessoas podem nem ao menos saber que possuem
Recursos de sistematização e procedimentos	Uma vasta gama de bens tangíveis, recursos documentados de recrutamentos, sistemas de seleção para medir o desempenho e sistemas de recompensa. Estes documentos e os recursos do computador utilizados são tangíveis. Mas a eficiência do funcionamento desses sistemas exige entrelaçados recursos intangíveis como o conhecimento e experiência dos operadores do sistema.
Recursos de cultura e valores	Um tipo de recurso intangível frequentemente desenvolvido em longos períodos e dependente das atitudes de seus fundadores e de eventos passados. Inclui valores, crenças e comportamentos de seus integrantes.
Recursos de relacionamentos	Grupos interessados na companhia, relacionamentos interpessoais com fornecedores, clientes, políticos ou conselheiros. Podemos incluir reputação e marca nessa categoria.
Recursos importantes para mudança	Um recurso-chave para reconhecer quando valorizados recursos ficaram ultrapassados e precisam ser mudados ou mesmo destruídos.

Fonte: Mills *et al.* (2002, p. 20-21)

A análise de Mills et al. (2002) está voltada para os recursos e para as competências em um nível mais abrangente, referindo-se às competências organizacionais, distintas e essenciais em uma perspectiva organizacional, e não individual, embora reconheça a sua importância. Nesse sentido, o *portfolio* de recursos da organização está estritamente relacionado às suas competências.

Vale ressaltar que tanto Mills et al. (2002) como Prahalad e Hamel (1990) destacam a importância da relação entre estratégia e competências para o desempenho da organização no mercado.

O presente estudo se apoiou na teoria desenvolvida por Prahalad e Hamel (1990) e Mills et al. (2002) sobre competências essenciais e distintivas. Seguem duas ilustrações para melhor esclarecer a teoria.

Se há uma exigência de certificação ISO 9000 para uma empresa poder oferecer seu produto ou serviço, o processo de gerenciamento da qualidade que lhe permitiu a certificação é uma competência essencial.

Um exemplo nacionalmente conhecido de organização com competências distintivas é a Casas Bahia, que teve habilidade para compreender as necessidades emocionais e os hábitos de compra dos clientes de média e baixa renda e capacidade de viabilizar o sonho de consumo através de acesso facilitado ao crédito. Essa empresa está concentrada em proporcionar aos clientes qualidade de serviços, rapidez na concessão de crédito e assistência permanente no pós-venda (PRAHALAD, 2009).

O instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância do MEC tem uma dimensão inteira direcionada ao corpo docente das IES, um recurso intangível.

O Quadro 7 apresenta uma síntese dos principais conceitos que direcionaram este trabalho. É um resumo dos pressupostos teóricos utilizados na busca de informações necessárias ao estudo.

Quadro 7 – Síntese do marco teórico da pesquisa

<p>Recurso Mills et al. (2002)</p>	<p>Aquilo que a organização “tem” ou “tem acesso a”, ainda que temporariamente. Podem ser tangíveis (prédios, equipamentos, patentes e outros itens relacionados à infraestrutura física) ou intangíveis (conhecimentos, habilidades e experiências).</p>	<p>Identificar e relacionar os recursos das mais importantes áreas e departamentos internos das IES envolvidas no projeto de EaD, assim como nos polos educacionais, que são as unidades externas de negócio.</p>
<p>Competência organizacional Mills et al. (2002)</p>	<p>A competência organizacional é elaborada a partir de recursos (tangíveis ou intangíveis), que, coordenados e articulados, podem se transformar em competências.</p>	<p>Identificar o que as IES fazem com esses recursos, como dispõem e articulam os recursos, deduzindo então suposições de competências.</p>
<p>Competências organizacionais e Competências essenciais Prahalad e Hamel (1990, p. 82; 2005, p. 226)</p>	<p>Competência organizacional é definida como um conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma empresa oferecer benefício superior aos clientes. Os autores nomeiam competências essenciais alguns recursos especiais que fazem a diferença entre as empresas. As competências essenciais fornecem à organização vantagem competitiva, criam valor distinguido pelos clientes e são difíceis de serem imitadas pela concorrência.</p>	<p>Identificar quem são os clientes e os benefícios percebidos por eles; Identificar os recursos utilizados pelas IES que oferecem valor/benefício aos clientes; Identificar atividades que tiveram reconhecimento dos clientes, apresentando caráter diferenciador ou um benefício superior.</p>
<p>Competências distintivas Mills et al. (2002)</p>	<p>Competências distintivas: atividades de grande competência que os clientes reconhecem como diferenciadora, criando assim vantagem competitiva.</p>	<p>Identificar atividades que foram reconhecidas pelos clientes como superiores em relação aos competidores. Identificar as competências apontadas pelos especialistas e pelos alunos das IES e classificá-las de acordo com a percepção deles sobre seu grau de importância.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho

4 MÉTODO DA PESQUISA

Neste trabalho, realizou-se uma pesquisa descritivo-exploratória, que visa descrever as características de determinado fenômeno, proporcionando maior familiaridade com o tema. A pesquisa também possui características qualitativas, uma vez que se explora e descreve o tema proposto. Por meio da pesquisa qualitativa, nota-se a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzido em números, não requerendo, portanto, a utilização de métodos e técnicas estatísticas. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são etapas básicas no processo de pesquisa qualitativa (Gil, 1991).

Para identificar as competências específicas exigidas pelo MEC para obtenção do reconhecimento de curso superior a distância, foram levantadas suposições de competências organizacionais a partir do estudo do instrumento de avaliação do MEC. Para a confirmação (ou não) dessas suposições, realizou-se um estudo de caso na instituição analisada, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como entrevista e questionário.

4.1 Estudo de caso

Segundo Vergara (2000, p. 49), o estudo de caso é limitado a uma ou poucas unidades, podendo ser uma pessoa, uma família, um produto, uma organização, uma entidade pública, uma comunidade ou mesmo um país.

Para Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa, que se aplica quando existe a necessidade de compreensão de fenômenos sociais complexos. É uma investigação empírica que estuda um fenômeno atual no contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Deve-se escolher a estratégia de estudo de caso quando o tipo de questão básica da pesquisa se refere a questões do tipo “por que” e “como”. Ou seja, quando o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os eventos comportamentais e o foco da pesquisa é dirigido aos eventos atuais inseridos em um contexto real. O estudo de caso é um método muito utilizado em estudos organizacionais e gerenciais e, cada vez mais, vem sendo escolhido como ferramenta de pesquisa (YIN, 2001, p. 19-20).

Eisenhardt (1989) define o estudo de caso como estratégia de investigação, que trata a dinâmica de uma dada realidade, a fim de identificar parâmetros que possibilitem sua compreensão. Além disso, pode ser utilizado para fazer descrições e testar ou criar teorias.

Chizzotti (2006) divide o estudo de caso em quatro estágios: plano de pesquisa, trabalho de campo, organização de registros e redação do relatório. No plano de pesquisa, o pesquisador determina os objetivos e as questões a serem investigadas, faz a revisão da literatura que existe sobre o caso, e estabelece a unidade de análise e a consulta ao material disponível para pesquisa (livros, documentos etc.). Também nesse estágio, é possível ter acesso aos dados, às pessoas e aos locais que envolvem o caso.

A fase de trabalho de campo trata-se da coleta de informações sobre o caso pesquisado. Para obter informações diretamente com as pessoas, utiliza-se a entrevista. No estágio de organização de registros, os documentos obtidos são devidamente ordenados e organizados, visando garantir fácil acesso do pesquisador a eles, eliminar dúvidas, confirmar conclusões e avaliar dados de outras fontes. Na fase de redação do relatório, descreve-se o material coletado e organizam-se as informações a fim de permitir que o leitor tenha uma visão do material capturado. A relação entre os dados deve ser enfatizada e, além disso, é preciso confirmar ou contrariar as eventuais suposições estabelecidas no estudo para impedir outras interpretações (CHIZZOTTI, 2006).

Com relação à técnica empregada para analisar os dados provenientes de um estudo de caso, Yin (2005, p. 140-142) propõe três possibilidades descritas a seguir:

a) “Baseando-se em proposições teóricas”: requer a reflexão sobre o conjunto que contempla as questões da pesquisa, ou seja, a revisão bibliográfica e as novas descobertas de pesquisa, originadas de proposições teóricas. Estas proposições orientam a coleta e a análise dos dados, contribuindo para a compreensão da realidade possibilitando a análise do objetivo estudado a partir do referencial teórico estabelecido;

b) “Pensando sobre explicações concorrentes”: procura definir e testar explicações concorrentes. Esta técnica pode ser relacionada à primeira, na medida em que as proposições originais talvez tenham incluído suposições concorrentes. Desta forma, pode-se considerar esta estratégia relevante mesmo na ausência de alguma proposição teórica, sendo especialmente útil na avaliação de estudo de caso;

c) “Desenvolvendo uma descrição do caso”: procura-se elaborar um referencial descritivo voltado à empresa em estudo, objetivando apenas descrever a realidade ou quando não há alguma proposição teórica.

Com base nestas técnicas de análise dos dados proposto por Yin (2005, p. 140) adotou-se para esta pesquisa a técnica “Baseando-se em proposições teóricas [...]”, uma vez que seu desenvolvimento foi direcionado para a compreensão da realidade explorada a partir de referenciais teóricos preexistentes.

Nesta pesquisa realizou-se um estudo de caso em uma instituição que oferece ensino superior a distância credenciado pelo MEC. Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o professor Arthur Marcien, assessor da Reitoria da Universidade de Santo Amaro (UNISA) e responsável pela gestão administrativa e pelas parcerias com os polos de apoio presencial. Em seguida, foram aplicados questionários aos coordenadores e alunos visando obter informações sobre as exigências feitas pelo MEC para obtenção do reconhecimento de curso para oferta na modalidade a distância. O período de análise deste estudo se referiu ao ano de 2012.

4.1.1 Entrevista da pesquisa

Os objetivos principais da entrevista realizada nesta pesquisa foram: explicar ao assessor de reitoria da Universidade de Santo Amaro (UNISA) o teor do trabalho (a análise do marco regulatório); e apresentar-lhe, para aprovação do conteúdo e autorização para distribuição, os questionários destinados aos coordenadores e alunos dos polos selecionados, com a finalidade de identificar as competências específicas exigidas pelo MEC para obtenção do reconhecimento de curso para oferta na modalidade a distância e de direcionar o pesquisador durante toda a investigação.

Em relação à entrevista, Boni e Quaresma (2005) afirmam que, se o pesquisador pretende conseguir informações ou coletar dados que não sejam possíveis de obter só por meio da observação e da pesquisa bibliográfica, uma das formas que complementam essas coletas de dados é a entrevista. Ela é definida por Haguette (1997) como um processo de interação social entre duas pessoas no qual uma delas, o entrevistador, tem como objetivo a obtenção de informações através do outro, o entrevistado. A entrevista, como coleta de dados sobre um determinado tema científico, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Por meio dela, os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos (por meio dos censos ou estatísticas) e subjetivos, dados estes que só poderão ser obtidos por meio de entrevista, já que se relacionam com os valores e as opiniões dos sujeitos entrevistados.

Lakatos (1996) destaca alguns cuidados que merecem atenção na preparação da entrevista: *planejamento*, que deve ter em vista o objetivo a ser atingido; *escolha do entrevistado*, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; *oportunidade da entrevista*, ou seja, disponibilidade do entrevistado para fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador tenha certeza de que será

recebido; *condições favoráveis* que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; e *preparação específica*, que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes. Em relação à formulação das questões, o pesquisador deve ter cuidado para não elaborar perguntas arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, sustentados por teorias e suposições, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem vasto campo de interrogativas, junto de novas suposições que vão surgindo à medida que recebem as respostas do entrevistado. Dessa forma, o informante, seguindo naturalmente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do objetivo principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para Manzini (1990), a entrevista semiestruturada é focada em um assunto sobre o qual se cria um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para esse autor, esse tipo de entrevista pode trazer à tona informações de forma mais espontânea e, além disso, as suas respostas não estão condicionadas a um padrão de alternativas. Manzini (2003) ainda enfatiza que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Além de coletar as informações básicas, o roteiro serviria como uma maneira de o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

As entrevistas semiestruturadas mesclam perguntas abertas e fechadas, sendo que o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, porém em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Ele deve ficar atento para direcionar, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha se afastado do tema ou tenha dificuldades com ele.

Boni e Quaresma (2005) destacam que a qualidade das entrevistas depende muito do planejamento feito pelo entrevistador. O ambiente em que ela é efetuada contribui muito para seu sucesso, e o entrevistador deve transmitir, acima de tudo, confiança ao entrevistado. Segundo Selltiz (1987), a arte do entrevistador consiste em criar uma situação em que as respostas do informante sejam válidas e dignas de confiança.

O foco principal da entrevista realizada neste trabalho foi o instrumento de reconhecimento de curso para oferta na modalidade a distância, que é uma ferramenta de avaliação do MEC envolvendo quatro dimensões: organização didático-pedagógica, corpo social, instalações físicas e requisitos legais (INEP, 2012). Tendo em vista a complexidade e a diversidade desse dispositivo legal, além de realizar a entrevista com o assessor da reitoria da instituição analisada, aplicaram-se dois questionários aos coordenadores, não só dos cursos presenciais como também dos polos, a fim de ampliar o entendimento prático do significado dos itens de avaliação do ensino superior a distância, e um questionário aos alunos dos quatro polos selecionados da instituição investigada. Como ver-se-á adiante na análise dos itens do instrumento de avaliação do MEC (INEP, 2012), os itens 2.2 a 2.6 do documento são dedicados ao Coordenador de Curso, figura fundamental na implantação e manutenção de um ensino de qualidade. Além de exigir qualidade no ensino, os resultados da avaliação são utilizados para fins de renovação de reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições.

No primeiro questionário (disponível no APÊNDICE A), apresentou-se uma lista de competências com base na análise do instrumento de avaliação do MEC, para que os coordenadores dos polos relacionassem essas qualificações aos itens do instrumento. No caso de o respondente considerar uma competência diferente das relacionadas na lista de competência apresentada no questionário, ele teve a opção de mencioná-la abaixo do item correspondente. No segundo (disponível no APÊNDICE B), solicitou-lhes uma classificação em ordem de importância dessa lista de competências, para cada uma das dimensões do instrumento de avaliação.

4.1.2 Pesquisa *survey* com os alunos de EaD

Levando em conta a disponibilidade de tempo e recursos, o método escolhido foi uma pesquisa tipo *survey*, devido à maior acessibilidade para solicitar informações aos alunos sobre os benefícios e as suas exigências ao selecionar uma instituição para fazer um curso na modalidade de EaD, identificando no papel de cliente as competências distintivas dessa organização. De acordo com Mezomo (2004), os principais clientes das IES são os alunos. É importante salientar que as instituições de ensino devem estar voltadas para eles, visto que "não há IES que sobrevivam se as expectativas de seus clientes não forem ouvidas, interpretadas e atendidas" (TACHIZAWA; ANDRADE, 1999, p. 24).

A pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (PINSONNEAULT & KRAEMER, 1993).

A suposição básica desse método é de que a percepção do grupo tem maior probabilidade de ser correta do que as opiniões individuais. Assim, nesta pesquisa, aplicou-se um questionário semiestruturado com escalas de avaliação, como sugerem Guimarães e Brandão (2001), e uma questão aberta, possibilitando que os alunos usassem suas próprias palavras.

O questionário foi elaborado com base no questionário da pesquisa com os alunos, de Penterich (2009). Assim, com foco no aluno-cliente, aplicou-se um questionário aos alunos de cursos a distância, oferecidos em polos de apoio presencial com aulas ao vivo, via satélite, e atividades e conteúdos disponíveis na internet. O questionário, que se encontra no APÊNDICE C, apresentou duas perguntas principais. Na primeira delas, aberta, o respondente poderia expressar-se livremente sobre a principal vantagem de um curso nessa modalidade. A segunda pergunta, induzida, relacionava as suposições de competências deduzidas da análise do marco regulatório a fim de que os alunos classificassem, conforme a sua percepção, a importância de cada uma dessas vantagens no momento da escolha da instituição.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentam-se em quatro etapas: 1) Características da instituição analisada; 2) Análise das dimensões do instrumento de avaliação do MEC; 3) Resultados da entrevista realizada com os coordenadores; 4) Resultados do questionário aplicado aos alunos.

5.1 Características da instituição analisada

Instituição privada, confessional e comunitária, a UNISA possui uma estrutura multicampi nas regiões de Santo Amaro e Interlagos que, no final de 2012, vai computar aproximadamente 30 mil alunos, sendo que 9 mil deles frequentam seus campi presenciais e 21 mil alunos estão distribuídos em 51 polos de apoio presencial situados em vários Estados do Brasil. Hoje, com a chegada da EaD, esse número pode alcançar o dobro, ou até mesmo o triplo, em curto espaço de tempo.

Segundo levantamento de dados realizado por Penterich (2009), a UNISA é uma instituição tradicional que há mais de 40 anos faz parte da vida da comunidade de Santo Amaro e região. Mantida pela instituição Obras Sociais e Educacionais de Luz (Osel), a UNISA foi constituída em 23 de dezembro de 1964 com o nome de Obras Sociais e Educacionais da Mitra Diocesana de Luz (UNISA, 2011).

Em 1968, um grupo constituído por membros de sociedades de bairros da zona sul da capital, docentes universitários da Faculdade de Mogi das Cruzes e da Faculdade de Medicina da USP e médicos da Santa Casa de Santo Amaro decidiu criar uma organização de ensino superior com qualidade. Em 1970, foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação os cursos de filosofia e de medicina.

Durante a construção do Campus I, os cursos funcionaram em diversas sedes, todas em Santo Amaro: os Colégios Jesus Maria José, Costa Braga e Humboldt, e a Faculdade de Medicina, que funcionou nas instalações da Santa Casa de Misericórdia de Santo Amaro.

No ano de 1975, o curso de educação física recebeu autorização para funcionamento e, em 1976, foi autorizado o curso de odontologia.

Em 1992, foi redigido um Relatório da Comissão de Acompanhamento para reconhecimento da instituição como Universidade e, então, em 1994, a instituição passou oficialmente a se chamar UNISA – Decreto n. 1.833, de 29 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e Desporto.

Em 1996, visando à expansão e ao crescimento, a UNISA adquiriu o prédio de uma fábrica de relógios no centro de Santo Amaro, o qual se tornaria oficialmente o Campus II da

instituição. No ano de 2000, foi inaugurado o Campus III, passando a funcionar os seguintes cursos: pedagogia, turismo, psicologia e os cursos superiores sequenciais de formação específica, para a continuação do atendimento à área de Ciências Humanas.

Em 2000, um dos objetivos estratégicos dos principais dirigentes da instituição foi a implantação da modalidade a distância e, portanto, criou-se um Centro de Educação a Distância (Cedu), com a finalidade de consultoria e, ainda, como um órgão de apoio às decisões da instituição sobre o assunto. Devido ao interesse pela modalidade, a equipe do Cedu realizou diversas pesquisas sobre ambientes virtuais de aprendizagem, como, por exemplo, o Aulanet, o WebCT e o Teleduc. No mesmo ano, foram ofertados cursos de extensão *on-line* visando à exploração das TIC.

Com o avanço das tecnologias de informação e as conseqüentes mudanças sociais provocadas pela introdução dessas tecnologias, realizou-se, em 2001, o I Seminário de Tendências e Tecnologias em EaD e, logo a seguir, implantou-se a Universidade Virtual Empresarial (UVE), a fim de desenvolver e oferecer cursos com destaque para diversos segmentos e áreas das empresas. Ainda nesse ano, as primeiras experiências com satélite, para transmissão de aulas, começaram a ser feitas em âmbito interno.

No final de 2001, a partir da fusão da UVE com o Cedu, surgiu a UNISA Digital, unidade acadêmica da UNISA responsável por educação na modalidade a distância. Dessa forma, verificou-se mais agilidade às ações direcionadas à EaD. As atividades tiveram seu início a partir do desenvolvimento de um programa para a oferta de disciplinas *on-line*, alicerçada legalmente pela Portaria n. 2.253/2001, do MEC, que estabelece que as IES podem oferecer disciplinas a distância em seus cursos reconhecidos.

Em 2004, realizou-se o II Seminário de Tendências e Tecnologias em Educação a Distância, com a participação de alunos de todo o país, tendo como foco temas como os desafios da aprendizagem na sociedade da informação e a formação continuada de professores de educação básica com a implantação das novas TIC.

O credenciamento da UNISA pelo MEC para oferta de cursos superiores na modalidade a distância foi homologado em 2005, a partir do Parecer CES/CNE n. 075, Portaria n. 1.176, de 11 de maio de 2005, reconhecendo o direito da instituição para atuar na modalidade.

Dessa forma, a UNISA Digital vem agregando uma experiência de 40 anos de atividades às instalações de transmissão via satélite com polo próprio para os alunos da região que realizam cursos a distância. Além da região de Santo Amaro e bairros periféricos, os

espaços geográficos da EaD projetam-se para todo o país, desde polos de apoio presencial do extremo norte, em Belém do Pará, ao extremo sul, em Porto Alegre.

Os primeiros cursos de graduação a distância foram instituídos em 2005. Ressalta-se que mais de 12 mil pessoas vêm estudando num dos 20 cursos superiores a distância, em diferentes cidades do país. A comunicação entre alunos e professores se processa em tempo real, contando com o apoio de monitores e professores tutores na sede e nos polos. Os alunos se apresentam no polo mais próximo de sua cidade, uma vez por semana, para assistir às aulas transmitidas via satélite e, nos outros dias da semana, continuam os estudos a distância pela internet.

Atualmente, a UNISA oferece ensino superior a distância em 51 polos de apoio presencial em todo o Brasil. Os cursos de graduação oferecidos são os seguintes: licenciatura (3 anos) – Pedagogia, Matemática, Letras, História, Geografia; bacharelado (4 anos) – Administração, Ciências Contábeis, Publicidade e Propaganda, Serviço Social, Sistemas de Informação; e graduação tecnológica (2 anos) – Gestão da Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Gestão Comercial, Marketing, Logística e Segurança do Trabalho.

Os discentes estão igualmente divididos entre alunos de bacharelado e de licenciatura (com ênfase na formação de professores). No entanto, percebe-se uma crescente procura pelos cursos superiores de tecnologia, devido à maior adequação às demandas do mercado de trabalho e à menor duração em comparação a outros cursos.

A ABE-EAD (Associação Brasileira dos Estudantes de Ensino a Distância) divulgou em 2011 o ranking das instituições de ensino superior particulares destacando os melhores cursos na modalidade a distância do país. Sete cursos da UNISA estão na lista: Ciências Contábeis, Serviço Social, Letras, História, Pedagogia, Recursos Humanos e Marketing (ABE-EAD, 2012).

5.2 Competências deduzidas do marco regulatório

Para identificar as competências demandadas pelo governo para obtenção de reconhecimento do curso superior a distância foi analisado o Instrumento Unificado de Avaliação de Curso de Graduação Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico – Presencial e EaD, disponível no ANEXO A deste trabalho (INEP, 2012).

Para analisar as dimensões do instrumento de avaliação do MEC, utilizaram-se como base os documentos fornecidos pela CONAES, pela Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior (DEAES), pelo INEP e pela extinta SEED. Uma das finalidades desses documentos é orientar o processo de reconhecimento de cursos superiores a distância no âmbito do SINAES.

O instrumento constitui-se de quatro dimensões: 1) organização didático-pedagógica para a educação a distância, 2) corpo docente, 3) instalações físicas e 4) requisitos legais.

A quarta dimensão do instrumento de avaliação do MEC não foi analisada neste estudo, pois consta de itens legais que devem, obrigatoriamente, ser cumpridos. Cada uma dessas dimensões é formada por itens de qualidade, ou exigências que demandam a mobilização de recursos (tangíveis ou intangíveis), por parte das IES. Assim, os critérios de reconhecimento de curso provocam o desenvolvimento de competências organizacionais, conceituadas conforme o modelo teórico de Prahalad e Hamel (1990) e Mills *et al.* (2002). Conforme já exposto anteriormente neste trabalho, “a competência é construída a partir de recursos” (MILLS *et al.*, 2002, p. 14), os quais, articulados e coordenados, podem delinear as competências organizacionais.

Antes de apresentar o resultado da investigação das três dimensões do instrumento de avaliação, é importante um esclarecimento sobre os conceitos de Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

a) Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)

Para alcançar os objetivos da avaliação por meio do SINAES, o MEC conta com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como parte integrante do processo avaliativo das IES.

O PDI é o projeto principal de uma instituição e visa à modernização da gestão e ao fortalecimento da autonomia da escola mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico, que se apoia na racionalização e na eficiência administrativa. Por meio do projeto

de desenvolvimento, a instituição faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores e sua missão, e elabora objetivos, estratégias, metas e planos de ação (FONSECA, 2010).

O Decreto n. 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições, no seu artigo 16, regulamenta os elementos mínimos, mencionados a seguir, que um PDI deve conter:

- I. missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
- II. projeto pedagógico da instituição;
- III. cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos;
- IV. organização didático-pedagógica da instituição;
- V. perfil do corpo docente;
- VI. organização administrativa da instituição;
- VII. infraestrutura física e instalações acadêmicas (biblioteca, laboratórios, promoção de acessibilidade e atendimento prioritário, imediato e diferenciado);
- VIII. oferta de educação a distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;
- IX. oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e
- X. demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

O desenvolvimento do planejamento estratégico envolve uma série de atividades que são desencadeadas em toda organização do mais alto nível hierárquico até os níveis inferiores, todos têm participação embora de forma diferenciada.

O planejamento estratégico no nível institucional é uma função dos principais dirigentes, entretanto, para que ele obtenha efeitos sinérgicos, é necessário que inclua a participação dos demais níveis da organização; além do institucional, devem participar os níveis intermediário e operacional. Porém, no nível institucional, são os dirigentes que devem desenvolver o planejamento estratégico na proporção em que ele afeta a instituição como um todo.

O planejamento estratégico inclui etapas a serem seguidas, entre elas, a definição da missão da organização, a análise ambiental, a definição dos objetivos, a definição das estratégias e o desdobramento do plano estratégico em planos setoriais e planos operacionais.

O PDI constitui-se num compromisso com o Ministério da Educação, requisito obrigatório para o protocolo de processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de educação superior.

b) Projeto Pedagógico Institucional (PPI)

Projeto político pedagógico (ou projeto educativo) é o plano global da instituição para o desenvolvimento das suas três funções: ensino, pesquisa e extensão. O termo projeto político pedagógico é mais abrangente, pois contempla desde as dimensões mais específicas da escola (comunitárias e administrativas, além da pedagógica) até as mais gerais (políticas, culturais, econômicas etc.).

Pode-se dizer que o PPI deve traduzir a essência filosófica e política do conceito de ensino das IES. Deve objetivar a qualidade das atividades acadêmicas tanto para a formação técnica como para a política visando ao bom desenvolvimento para a cidadania como para a qualificação ao trabalho.

As diretrizes e políticas do PDI devem sustentar o PPI que, por sua vez, devem sustentar a construção do PPC. A construção deve ser configurada com um fazer articulado e participativo da comunidade universitária como equipe.

O conteúdo do PPI abrange: a) a apresentação, b) o histórico das IES, c) o cenário e concepções atuais contemplando entre outros assuntos a educação, a sociedade, os desafios, as metodologias e compromisso das IES, d) o perfil do docente, e) o perfil do egresso, f) as políticas e diretrizes das IES e g) a bibliografia (VASCONCELLOS, 2000).

As partes da elaboração do projeto político-pedagógico são: marco referencial, diagnóstico e programação. O marco referencial responde à pergunta: O que se quer alcançar? A resposta deve contemplar o plano político, a definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja. O diagnóstico responde à pergunta: O que falta para ser o que se deseja? A resposta contempla a busca das necessidades a partir da análise da realidade da instituição, ou seja, uma comparação entre como se está e como se deseja estar. E a programação responde: O que será feito concretamente para suprir tal falta? É a proposta de ação, o que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

O Decreto n. 5.773/2006 criou a articulação entre o PPI e o PDI, visto ser o PPI um dos elementos do próprio PDI. Esses instrumentos estão diretamente associados às avaliações de cursos e processos de reconhecimento e credenciamento. Pode-se dizer que o PPI é um documento central que estabelece as políticas para fazer o acadêmico fiel à filosofia das IES. Enquanto o PDI é instrumento que estabelece as ações para dar cumprimento às políticas expressas no PPI.

c) Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no PPC, que é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber. O PPC é um documento fundamental para construção dos planos de ensino, que irá nortear nas IES todas as suas funções e atividades no exercício da docência.

O PPC deve ser construído em sintonia e em articulação com o PDI e o PPI, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Ele não deve ser exclusivamente centrado no ensino, mas sim vincular estreitamente aos processos de pesquisa e extensão.

Para realizar a articulação ensino-pesquisa-extensão na graduação, é necessário que o PPC possibilite simultaneamente o envolvimento dos atores, como componentes individuais, e o apoio da estrutura institucional, como facilitadora da integração entre ensino, pesquisa e extensão, para garantir a execução do projeto.

As construções do PPI e o PPC são processos de planejamento participativo e trabalho em equipe, com representantes da administração, corpos docente e discente, ex-alunos, funcionários e comunidade. A construção do PPC é um trabalho conjunto, não podendo ser realizada por um ou poucos docentes. Assim, para construção de um PPC, é necessário que a instituição tenha um PDI e PPI atualizado com as Leis e os Decretos Nacionais, pois o PPC será fundamentado nesses projetos institucionais, o que possibilitará uma adequada gestão acadêmica, pedagógica e administrativa para cada curso.

Em 09 de maio de 2006 o Decreto n. 5.773/2006 estabeleceu que o PPI deve ser um dos vários componentes do PDI. Assim, por ser um dos seus componentes, o PPI teoricamente deve estar articulado e em sintonia com o PDI, e ambos documentos institucionais atualizados com as políticas nacionais.

A articulação do PDI, PPI e PPC é observada pelo SINAES, no instrumento de avaliação dos cursos de graduação (MEC-CONAES-INEP/2006) (Portaria n. 563 de 21 de fevereiro de 2006). A importância do PPC reside no próprio reconhecimento ou renovação do curso.

A seguir, apresentam-se as três dimensões investigadas do Instrumento Unificado de Avaliação de Curso de Graduação Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo – Presencial e EaD: organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e instalações físicas.

5.2.1 Competências deduzidas da dimensão 1: organização didático-pedagógica

Na dimensão “organização didático-pedagógica”, avaliam-se a administração acadêmica do curso (coordenação, organização técnico-administrativa e atenção aos discentes), a proposta do curso em si (concepção geral, currículo, sistema de avaliação) e as atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação (participação dos discentes nas atividades acadêmicas, atividades de prática profissional e de estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso de graduação). Importante é também o projeto de autoavaliação do(s) curso(s).

Os itens 1.1 e 1.2 do instrumento estão relacionados ao planejamento do curso. No item 1.1, que trata do contexto educacional, a função da comissão é verificar se a proposta do curso (ou o projeto pedagógico) considerou esse contexto. Sobre as demandas efetivas de natureza econômica e social, a comissão verifica se o planejamento do curso (o PPC) considerou a necessidade social e o objetivo do curso.

Para a composição do PPC, o ponto inicial é a reflexão sobre qual profissional a instituição quer formar. A partir daí, pode-se pensar no planejamento do curso (projeto pedagógico) direcionado à formação do profissional almejado pela instituição.

Por essa razão, os instrumentos de avaliação de curso direcionam a avaliação para a organização didático-pedagógica, o corpo docente e a infraestrutura: a organização didático-pedagógica trata do planejamento e da estrutura pedagógica para o curso, o corpo docente executa esse plano e a infraestrutura fornece o suporte.

O item 1.2 refere-se a políticas institucionais no âmbito do curso. Política institucional é a posição assumida e defendida pela instituição. O primeiro passo é a união e a sintonia entre a cúpula, em seguida, o estabelecimento de objetivos a serem alcançados e, por fim, o empenho pelas conquistas. A comissão avalia se há conexão entre o planejamento da instituição de ensino (descrito no PDI) e o planejamento do curso (detalhado no PPC).

As políticas de ensino, pesquisa e extensão da instituição devem ser coerentes com as políticas previstas ou implantadas no curso, havendo coerência entre o que se planeja para a instituição e o que se realiza no curso.

O curso de Administração a distância deve proporcionar uma formação profissional competente, atenta às demandas sociais, comprometida com a cidadania, consciente da necessidade de constante aperfeiçoamento, habilitado para o exercício das atividades inerentes ao administrador, de acordo com a legislação em vigor. Deve também desenvolver ações de oportunidades de negócios, mobilizar recursos, planejar, instrumentalizar, gerenciar e

controlar suas ações, com qualidade e pensamento crítico, buscando soluções em nível individual e coletivo, com fundamentação na ciência e com capacidade de avaliação.

O item 1.3 refere-se às competências necessárias para a definição dos objetivos do curso, que devem ser coerentes com a proposta do projeto.

O instrumento avalia se o objetivo do curso é coerente com o perfil do profissional que se pretende formar, com a matriz curricular e com o contexto institucional. A proposta deve alinhar as características do profissional egresso aos objetivos gerais do curso, incluindo os objetivos de formação. A seguir, é construída a matriz curricular, a qual deve refletir o profissional que se quer formar.

A comissão analisa a coerência entre o planejamento do curso e a prática, traduzida na matriz curricular. Deve haver sintonia entre os objetivos, o perfil do egresso, a estrutura curricular e o contexto institucional.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a missão da instituição, por exemplo, os concluintes do curso de Administração devem ser tanto um profissional da administração como um intelectual consciente de sua responsabilidade político-social, assumindo de maneira transformadora o seu papel. Um administrador que, na permanente investigação de sua prática de gestão, repense e recrie a teoria, na relação entre o saber e o fazer.

No item 1.4, perfil profissional do egresso, o instrumento verifica se, no PPC da instituição, o perfil descrito do egresso expressa com clareza as competências e as habilidades a serem adquiridas pelo aluno ao sair da instituição.

A análise dos itens 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 do marco regulatório nos conduzem à dedução de suposições de competências relacionadas à Gestão Estratégica para a EaD. Como o próprio nome diz, é uma forma de gerir uma organização, com foco em ações estratégicas em todas as áreas. Gestão estratégica é todo o trabalho de identidade da instituição, que inclui a definição e revisão periódica da VVM (Visão, Valores e Missão), dos objetivos estratégicos, planos de ações e indicadores.

Em geral, o termo *estratégica* pode ser compreendido como decisões que têm efeito abrangente e significativo na parte da organização à qual a estratégia se refere. A estratégia define a posição da organização relativamente a seu ambiente e a aproxima de seus objetivos de longo prazo. É a "forma de pensar no futuro, integrada no processo decisório, com base em um procedimento formalizado e articulador de resultados" (Mintzberg, 2000).

Estratégia competitiva abrange ações ofensivas ou defensivas para criar uma posição defensável numa organização a ponto de enfrentar com sucesso as forças competitivas para obter um retorno maior sobre o investimento (Porter, 1986).

A gestão estratégica é um processo contínuo de decisão que determina a *performance* da organização, levando em conta as oportunidades e ameaças com que possa se confrontar no seu próprio ambiente e seus pontos fortes e fracos.

A Gestão Estratégica para a EaD permitirá que as IES planejem o quão bem realizará a oferta de EaD, os recursos que serão oferecidos, as mídias, a forma de conceber o conteúdo, o perfil dos alunos e quanto pretende investir na modalidade. É uma competência necessária para as instituições planejarem sua trajetória institucional com a oferta de cursos na modalidade e conhecerem melhor as possibilidades de expansão nessa modalidade de ensino, o perfil dos alunos a distância, as principais causas de evasão, para subsidiarem o planejamento e lançamento de cursos em diferentes níveis – extensão, graduação e pós-graduação – e para assegurarem a sustentabilidade dos programas e cursos a distância que se proponham a oferecer.

No perfil profissional do egresso (item 1.4), destaca-se a necessidade do desenvolvimento da Gestão da Inovação em relação ao tipo de proposta pedagógica e à formação do aluno. Sobre inovação, diz o Manual de Oslo (2004)

Uma inovação é a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas.

Essa competência refere-se à capacidade de desenvolver novos negócios e produtos ligados a EaD, produzir conteúdos e cursos diferenciados, com linguagem dialógica e, sobretudo, potencializar as formas de comunicação entre alunos, professores e tutores de um curso. A Gestão da Inovação é necessária para as organizações educacionais sobreviverem aos desafios provocados em épocas de crise mundial, compreenderem as principais carências do mercado de trabalho no que se refere à formação profissional e suprirem essas demandas e lacunas com cursos superiores na modalidade a distância.

Os itens 1.5 e 1.6 dizem respeito, respectivamente, à estrutura curricular e aos conteúdos curriculares. São itens que verificam aspectos como flexibilidade, adequação da carga horária e articulação da teoria e da prática. Especificamente no caso de EaD, esses itens computam também os mecanismos de familiarização com essa modalidade: bibliografia

básica, bibliografia complementar, carga horária etc. Avaliam-se o planejamento e a organização curricular, assim como a execução curricular.

Em relação ao curso de Administração, alguns dos princípios norteadores da organização curricular são: relação teoria/prática com a fundamentação teórica, compromisso social com a ética, trabalho em equipe interdisciplinar e formação da cidadania e do profissional de Administração.

De acordo com Art. 5 da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005, a estrutura curricular do curso de Administração deve estar organizada por:

- I. Conteúdos de formação básica;
- II. Conteúdos de formação profissional, definidos no contexto de sua vocação no currículo pleno;
- III. Conteúdos de estudos quantitativos e suas tecnologias, que contribuem para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes ao curso de Administração;
- IV. Conteúdos de formação complementar, que permitem o contato com novas áreas do conhecimento administrativo ou a integração interdisciplinar com outros cursos e/ou departamentos, assim como atividades extraclasse.

O item 1.7 aborda a metodologia.

Para viabilizar a habilitação simultânea de um grande número de administradores competentes, geograficamente dispersos em um país como o Brasil, é importante contar com os recursos tecnológicos e a metodologia da EaD. A metodologia, relativa ao item 1.7, está relacionada ao desenvolvimento da competência Gestão da Tecnologia da Informação que, em se tratando de um curso EaD, é essencial para a metodologia.

Nos itens 1.5, 1.6 e 1.7 também, destaca-se o desenvolvimento das competências Gestão da Inovação e Gestão do Planejamento e da Produção para a EaD, que abordam planejamento, acompanhamento da execução e avaliação do currículo.

No caso da modalidade a distância, essa competência proporciona sistemas que controlem processos administrativos e acadêmicos, como a tutoria e os momentos presenciais; o sistema de avaliação com registro dos resultados; o cadastro dos alunos, professores, coordenadores, tutores; inscrições e trancamento de matrículas; e o gerenciamento de conteúdo para o professor.

Em relação à interação entre os alunos e a instituição, é necessário ter um sistema de comunicação ágil e integrado ao sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo, que contemple inclusive os alunos dos polos de apoio presencial. A interação professor-aluno

deve ser privilegiada e garantida a relação entre colegas de curso para evitar o isolamento, possibilitando ao aluno a sensação de pertencer a um grupo. Na maioria dos cursos superiores, são requeridos momentos presenciais com frequência determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. Dessa forma, há de se preocupar com a interação entre alunos e professores (tutores, professores orientadores) e com a forma de apoio logístico, tanto na sede como fora dela.

Os itens 1.8, 1.9 e 1.10 discorrem, respectivamente, sobre estágio curricular supervisionado, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso.

No item 1.9, a comissão verifica se são contemplados no projeto pedagógico a previsão de estágio e as atividades complementares, presencial ou a distância, que os alunos devem cumprir. Nos itens 1.8, 1.9 e 1.10, avalia-se a execução dessas práticas sendo necessária a competência de Gestão de Planejamento e Produção para a EaD.

O processo de planejamento e produção de cursos a distância é muito mais do que traduzir aulas presenciais para um ambiente *Web*. O desenvolvimento de um ambiente para suporte do processo ensino/aprendizagem apoiado pelas novas tecnologias de informação e de comunicação pressupõe um cuidadoso planejamento (FRANCIOSI *et al.*, 2001). A esse respeito, Arnold (2002) salienta para a necessidade de um enfoque sistêmico na produção de cursos, envolvendo uma equipe multidisciplinar, com habilidades e conhecimentos especializados. Esse enfoque sistêmico refere-se a um tratamento interligado de processos vinculados à concepção, produção e implementação de programas a distância incluindo desde a escolha do modelo conceitual de ensino/aprendizagem até procedimentos gerenciais que garantam a realização do projeto. “(...) existe uma grande interdependência entre os componentes de um curso de educação a distância e o fazer dos membros da equipe de especialistas que o concebe e produz, a qual deve ser levada em consideração na etapa de planejamento (...)” (ARNOLD, 2002, p. 10).

O item 1.11 trata do apoio ao discente. As instituições têm vários programas de apoio ao discente, como nivelamento (aula de reforço para discentes que ingressam com deficiências em disciplinas como português e matemática) e apoio psicopedagógico (orientação para alunos com problemas de aprendizagem devido a problemas psicológicos).

Para isso, a instituição deve ter competência na Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD. O atendimento ao discente faz parte não só das políticas da instituição, mas também do seu planejamento.

A Gestão Estratégica e de Políticas para a EAD deve estar em sintonia com a missão da instituição, assim como deve levar em consideração a produção e distribuição de material

didático, equipamentos de comunicação, administração dos laboratórios e da equipe multidisciplinar e implantação de polos de apoio presencial.

Por meio das ações decorrentes dos processos de avaliação do curso (item 1.12), é possível verificar se a instituição tem alguma ação decorrente dos processos de avaliação. Os resultados das avaliações, das notas do Enade e de outras relacionadas ao curso podem levar a alguma providência ou modificação por parte da instituição em razão das avaliações externas.

Esse item está relacionado à competência de Gestão da Avaliação do Curso, pois os resultados da avaliação devem servir de base para o planejamento da instituição. Há também relação com a Gestão do Planejamento e Produção para a EaD, pois a avaliação é um instrumento de gestão.

O item 1.13, atividades de tutoria, avalia se a tutoria atende bem às demandas pedagógicas relacionadas à matriz curricular (a relação e sequência de disciplinas) do curso. Os cursos a distância demandam um acompanhamento especializado. A comissão verifica se o grupo de tutores dá as respostas de forma excelente às demandas vindas do curso relacionadas à parte pedagógica, como atendimento eficaz dos tutores aos alunos.

Este é um item relacionado à competência para gestão da capacitação ou da formação dos tutores, incluído na Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social.

O item 1.14 avalia o que se refere às TIC (computador, site, e-mail, ambiente virtual de aprendizagem, entre outros, que interfere na aprendizagem a distância) no processo ensino-aprendizagem. Nesse item são necessárias as competências de Gestão da Inovação e de Gestão da Tecnologia da Informação.

O item 1.15 refere-se à avaliação do material didático institucional. Verifica-se se o material didático que é entregue aos alunos permite que ele faça suas atividades ou dê suporte à formação definida no PPC do curso. A comissão do MEC avalia se o material é bom, denso e com adequada informação de bibliografia e se é suficiente para atender aos conteúdos necessários para a formação pretendida pela instituição.

Um dos principais investimentos das IES dá-se no desenvolvimento de conteúdos didáticos para a EaD. Essa escolha estratégica demanda das IES o desenvolvimento de uma competência organizacional específica – planejamento, produção e distribuição de materiais didáticos –, que significa a capacidade de planejar e controlar a produção e a distribuição de material didático específico para a EaD, que beneficie também a logística dos polos de apoio presencial.

O item 1.16, mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, trata do relacionamento entre os docentes, tutores e alunos, integração fundamental para atendimento da proposta do curso. Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social são as competências organizacionais requisitadas nesse campo.

No item 1.17, procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem, averigua-se se a avaliação prevista atende ao que foi proposto pelo curso: avalia realmente a formação do aluno?; é coerente com a proposta? etc. Esse item está relacionado à competência de Gestão de Avaliação do Curso.

No item 1.18, número de vagas, verifica-se se as vagas oferecidas no curso estão de acordo com a infraestrutura oferecida e também com o corpo docente. Por exemplo, a instituição deve ter professores em número suficiente para as vagas oferecidas. O item avalia se o número de vagas é coerente com o que é oferecido em termos de infraestrutura e corpo docente. Este é um item diretamente relacionado à competência de Gestão Estratégica e de Políticas para o EaD.

A seguir, o Quadro 8 apresenta uma síntese das competências deduzidas relacionadas aos itens da dimensão 1 do instrumento de avaliação.

Quadro 8 – Dimensão 1: organização didático-pedagógica

Itens de avaliação do MEC	Competências deduzidas
1.1. Contexto educacional 1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso 1.3. Objetivos do curso 1.4. Perfil profissional do egresso 1.11. Apoio ao discente 1.18. Número de vagas	Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD
1.4. Perfil profissional do egresso 1.5. Estrutura curricular 1.6. Conteúdos curriculares 1.7. Metodologia 1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TIC – no processo ensino-aprendizagem	Gestão da Inovação
1.5. Estrutura curricular 1.6. Conteúdos curriculares 1.7. Metodologia 1.8. Estágio curricular supervisionado 1.9. Atividades complementares 1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC) 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	Gestão do Planejamento e da Produção para o EaD
1.7. Metodologia 1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TIC – no processo ensino-aprendizagem	Gestão da Tecnologia da Informação
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso 1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Gestão de Avaliação do Curso
1.13. Atividades de tutoria 1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social
1.15. Material didático institucional	Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos

Fonte: Adaptado do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (MEC/INEP, 2012)

5.2.2 Competências deduzidas da dimensão 2: corpo docente e tutorial

Esta categoria avalia a formação e a qualificação profissional dos docentes, suas condições de trabalho e de capacitação, além de sua atuação ou desempenho na gestão acadêmica, no ensino e nas demais atividades acadêmicas vinculadas à EaD. Avalia também os programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico do discente e os programas voltados para o acompanhamento e formação continuada dos egressos.

Essa dimensão enfatiza a importância da Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social quanto à formação, à capacitação e à qualificação profissional do corpo social, e da Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares, em relação à contratação de funcionários que atendam às exigências do MEC, competências necessárias para as IES que desejam reconhecer cursos superiores a distância.

Assim como na dimensão 1, a dimensão corpo docente e tutorial é composta por um grupo de itens. O item 2.1 trata da atuação do NDE. De acordo com a resolução n. 1, de junho de 2010, o núcleo docente estruturante de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do PPC. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso que exerçam liderança acadêmica, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso. A competência envolvida aqui é a Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social.

Os itens 2.2 a 2.6 avaliam o coordenador de curso, figura de fundamental importância na implantação e manutenção de um ensino de qualidade. Ou seja, sua atuação, experiência, regime de trabalho e carga horária.

Além das questões decorrentes da nova legislação, sobretudo quanto à maior exigência de qualidade no ensino superior, há que se considerar que houve uma significativa expansão das instituições de ensino superior e de cursos nos últimos anos.

Nesse ambiente de extrema competição, convém à universidade determinar e marcar o seu diferencial. Assim, a escolha de um diferencial é fundamental para a sobrevivência da “empresa”, que pode ser a mobilização dos recursos disponíveis – docentes, prioritariamente, seguindo-se a infraestrutura – para garantir maior qualidade ao curso. Nesse contexto, as vantagens competitivas passam obrigatoriamente pela gestão universitária que deve se basear

em planos estratégicos, principalmente pedagógicos. Nesse aspecto, a peça-chave para a melhoria da qualidade de uma instituição de ensino superior é, sem dúvida, o coordenador, gestor de oportunidades e dos planos, que devem ser seguidos e avaliados permanentemente. Ele é o foco de todas as atenções do processo avaliativo e, portanto, objeto de análise deste trabalho.

O SINAES passou a exigir maior integração entre os diversos atores internos e externos, em sintonia com os planos estratégicos da instituição. Assim, é preciso que o coordenador deixe de ser o gerente operacional e passe a ser um gestor de oportunidades e potencialidades internas e externas, valorizando a integração dos docentes, discentes e colaboradores na busca da eficiência, eficácia e a efetividade do curso. A diferença entre o antigo e novo coordenador reside exatamente nessa característica imposta pelo SINAES: a visão sistêmica do processo de ensino-aprendizagem, buscando a qualidade do egresso, com formação holística, tornando-se um profissional questionador, que busque o aprendizado contínuo, com capacidade de análise crítica e síntese, preparado para enfrentar os desafios sociais e tecnológicos de uma sociedade em permanente evolução e não apenas detentor de conhecimentos que se tornam obsoletos em curto espaço de tempo nesse mundo globalizado e informatizado.

Para se atingir esse objetivo, é necessário que as funções atribuídas ao coordenador de curso sejam bem definidas, pois sua atuação será radicalmente diferente em relação aos antigos padrões. Ele será o agente facilitador de mudanças no curso e no comportamento dos docentes e colaboradores. É importante notar que o SINAES busca mensurar e conceituar essa variável em todas as dimensões e itens da avaliação. As qualificações envolvidas nos itens 2.2 a 2.6 são duas: Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social e a Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares.

Os itens 2.7 a 2.12 analisam o corpo docente do curso, isto é, a titulação, o regime de trabalho, e a experiência.

Habitualmente a própria instituição forma e capacita o corpo docente para atuar na modalidade EaD. Esse treinamento é feito também a distância por meio das mídias do projeto pedagógico dos cursos. O conteúdo dessa capacitação está diretamente relacionado às especificidades do projeto institucional, cujo intuito é desenvolver as qualificações necessárias para o uso da mídia de interação escolhida pela instituição. O documento Referenciais de qualidade para a EaD (BRASIL, 2007) enfatiza que os profissionais diretamente relacionados aos programas e cursos a distância precisam conhecer a legislação da EaD no que diz respeito às mídias de interação, à metodologia de ensino, à produção de

material didático e às normas de distribuição desse material (tanto impresso quanto digital). O perfil do aluno de EaD, as responsabilidades dos polos de apoio presencial, dos professores, tutores e coordenadores, as estratégias de avaliação do aluno e a avaliação institucional são informações que devem ser conhecidas pelas equipes multidisciplinares que participam desses programas de capacitação do corpo docente da instituição.

Para os itens 2.7 a 2.12, a competência exigida é a Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares.

No item 2.13, avalia-se a relação entre o número de docentes e o número de estudantes. A qualificação necessária aqui é também a Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares.

O item 2.14 trata do funcionamento do colegiado de curso ou equivalente. Composto pelo coordenador do curso e por representantes docentes do curso e dos discentes eleitos por seus pares, o colegiado de curso é o órgão que tem por finalidade acompanhar a implementação do projeto pedagógico, propor alterações dos currículos plenos, discutir temas ligados ao curso, planejar e avaliar as atividades acadêmicas do curso. A competência requisitada é a Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social.

No item 2.15, analisa-se a produção científica, cultural, artística ou tecnológica. A escolha dos docentes em relação à produção é feita pelo departamento Recursos Humanos, mas a Gestão das Políticas de Formação e Capacitação do Corpo Docente também é importante, pois as IES podem propiciar condições para que o docente tenha incentivo para produzir também. Nesse item, são exigidas as seguintes competências: Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social e Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares.

Os itens 2.16 a 2.18, titulação e formação, experiência em EaD e relação tutores/docentes por estudante, discorrem sobre os tutores do curso.

O papel central do tutor é o apoio docente a um professor. Esse apoio geralmente se dá em uma das disciplinas de um curso, na sua preparação de material didático e no acompanhamento das atividades desenvolvidas. O tutor é também responsável pelas ferramentas de avaliação, assim como pela análise dos trabalhos dos alunos. Além disso, tem por tarefa o encaminhamento de dúvidas dos alunos aos professores, promovendo maior interatividade entre eles e com o corpo docente. Atua, ainda, no esclarecimento de dúvidas dos alunos por e-mail, fórum, telefone ou pessoalmente, no recebimento e controle de entrega dos trabalhos.

Segundo definição do MEC,

o tutor é um profissional que atua nas mediações pedagógicas, geralmente facilitando a aprendizagem dos estudantes. Seu papel é importante nos sistemas de EaD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem (INEP, 2009).

A competência exigida nesse item é Gestão de Recursos Humanos e Equipes Multidisciplinares, que envolve a escolha dos profissionais.

Para melhor visualização do que se expôs acima, segue abaixo o Quadro 9.

Quadro 9 – Dimensão 2: corpo docente e tutorial

Itens de avaliação do MEC	Competências deduzidas
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE 2.2. Atuação do(a) coordenador(a) 2.3. Experiência do(a) coordenador(a) do curso em cursos a distância 2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador(a) 2.6. Carga horária de coordenação de curso 2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social
2.2. Atuação do(a) coordenador(a) 2.3. Experiência do(a) coordenador(a) do curso em cursos a distância 2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador(a) 2.6. Carga horária de coordenação de curso 2.7. Titulação do corpo docente do curso 2.8. Titulação do corpo docente do curso 2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso 2.10. Experiência profissional do corpo docente 2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente 2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica 2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso 2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância 2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante	Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares

Fonte: Adaptado do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (MEC/INEP, 2012)

5.2.3 Competências deduzidas da dimensão 3: instalações físicas

De acordo com o roteiro básico do processo de avaliação institucional da proposta para uma política de avaliação da educação superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004), a análise da infraestrutura da instituição, baseada nas atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos, deve levar em conta especialmente salas de aulas, bibliotecas, laboratórios, restaurantes, áreas de lazer, transporte, considerando o ensino, a pesquisa, a extensão e, de modo especial, as finalidades da instituição.

Especificamente em relação à infraestrutura tecnológica e de serviços para a EaD, as instituições devem demonstrar que dispõem de um sistema de instalações (espaço físico, laboratórios e bibliotecas), equipamentos (linhas telefônicas, computadores, impressoras, fax), e serviços direcionados para o Programa de EaD com logística para fornecer informações sobre o corpo discente, pessoal de apoio para atendimento a professores e tutores e alunos, além de dúvidas sobre o curso, a aula, a utilização de ferramentas como os fóruns de discussão e tesouraria on-line com dados sobre a situação financeira do discente.

Com a publicação da Portaria Normativa n. 02/2007, a legislação exige que os alunos dos polos recebam idênticas condições às oferecidas àqueles que estudam na sede da instituição. Portanto, o curso deverá ser implantado somente onde for possível oferecer infraestrutura igual à da sede e dos polos.

Os itens 3.1 a 3.4 referem-se a instalações administrativas e à infraestrutura de serviços, tais como: gabinetes de trabalho para professores em tempo integral; espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos; sala de professores; e salas de aula, segundo as exigências do marco regulatório. As instalações precisam “atender aos requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade necessária à atividade proposta” (INEP, 2012). Em relação à infraestrutura de serviços, deve atender ao corpo social envolvido nas atividades de EaD. Essas exigências demandam das IES o desenvolvimento da Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância, competência que vai oferecer aos alunos uma estrutura de apoio e esclarecimento das dúvidas sobre o curso; consulta e resolução de problemas financeiros; acesso e adequada utilização das ferramentas de interação; serviços de secretaria etc.

Quanto ao acesso dos alunos a equipamentos de informática, item 3.5, as instituições devem considerar “quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, política de atualização de equipamentos e

softwares e adequação do espaço físico” (INEP, 2012). De acordo com Rodrigues e Barcia (2003), quanto mais opções de cursos ofertados pela instituição, maior deve ser a atenção com a estrutura tecnológica básica (que difere de curso para curso), com o trabalho das equipes de produção de cursos e atendimento aos alunos. Para as IES que pretendem oferecer EaD, uma competência essencial é a Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica. É imprescindível levar em consideração a complexidade do panorama nacional e os aspectos estruturais necessários à autorização e ao reconhecimento dos cursos.

Os itens 3.6, 3.7 e 3.8 tratam do tema bibliografia e periódicos, em relação aos aspectos físicos nos polos, à informatização do sistema e às políticas de aquisição e expansão do acervo bibliográfico, que devem se adequar à proposta do curso.

O polo (ou instituição conveniada) “deve apresentar a quantidade de cada bibliografia básica e complementar e a respectiva proporção de exemplares por alunos” (INEP, 2012). Também deve comprovar a “existência de assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual” (INEP, 2012), conforme as demandas do(s) curso(s).

Os itens 3.9 a 3.11 salientam a necessidade de instalação de laboratórios didáticos especializados destinados a atender à “quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas (no quesito quantidade)”; “adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos” (no quesito qualidade); e “apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade” (no quesito serviços) (INEP, 2012). Os laboratórios devem atender à formação geral e básica, à formação profissionalizante e à prática profissional.

O cumprimento dessas exigências demanda não só a compra de equipamentos de informática (*hardware*) em quantidade adequada, ou recursos específicos para cada área do conhecimento, como também a presença de técnicos e monitores com a finalidade de prestar assessoria aos usuários e checar sistemas de segurança, licenças de *softwares* e políticas e normas de funcionamento e utilização. As instituições que têm polos de apoio presencial instalados no interior do país podem ter dificuldade para atender a esse quesito.

Em face às determinações do MEC anteriormente analisadas, a instituição deve desenvolver as seguintes competências: a Gestão da Tecnologia da Informação, fornecendo recursos multimidiáticos e sistemas de comunicação que possibilitem a interação entre alunos, professores e tutores mesmo distantes fisicamente; a Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados, para coordenar recursos, como laboratórios e bibliotecas, salas de apoio e secretarias, e conquistar o aluno para que não se afaste dos polos e desista do curso; e a

Gestão das Parcerias, responsável pela criação de um convênio entre a instituição e os parceiros que mantêm os polos de apoio presencial, a fim de garantir as condições necessárias aos estudantes.

Finalmente, o item 3.12 aborda o sistema de controle de produção e distribuição de material didático. Como já mencionado no item 1.15, a competência organizacional específica necessária é o Planejamento, produção e distribuição de materiais didáticos, que trata da capacidade de planejar e controlar a produção e a distribuição de material didático específico para a EaD, abrangendo, inclusive, a logística com os polos de apoio presencial.

A seguir, o Quadro 10 traz uma síntese das competências deduzidas relacionadas aos itens da dimensão 3 do instrumento de avaliação.

Quadro 10 – Dimensão 3: instalações físicas

Itens de avaliação do MEC	Competências deduzidas
3.1. Gabinetes de trabalho para professores de tempo integral 3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos 3.3. Sala de professores 3.4. Salas de aula 3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática	Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica
3.6. Bibliografia básica 3.7. Bibliografia complementar 3.8. Periódicos especializados 3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade 3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade 3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	Gestão da Tecnologia de Informação
3.6. Bibliografia básica 3.7. Bibliografia complementar 3.8. Periódicos especializados 3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade 3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade 3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados
3.6. Bibliografia básica 3.7. Bibliografia complementar 3.8. Periódicos especializados 3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade 3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade 3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	Gestão das Parcerias

Fonte: Adaptado do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (MEC/INEP, 2012)

5.3 Entrevista com o reitor e questionários aos coordenadores

A entrevista feita com o assessor da reitoria da UNISA, prof. Arthur Marcien, teve a finalidade de esclarecer e conversar sobre o propósito do estudo (as competências exigidas pelo MEC para reconhecimento de curso a distância) e apresentar os questionários da pesquisa a serem distribuídos aos coordenadores e alunos de cursos a distância da instituição. Foram feitas pelo reitor da instituição sugestões de alterações em um dos questionários (o primeiro) da pesquisa aos coordenadores, de maneira que as respostas se tornassem mais específicas e fossem ao encontro das suposições de competências organizacionais levantadas no estudo.

Os questionários dirigidos aos coordenadores de EaD possibilitaram conhecer com precisão as competências organizacionais a serem desenvolvidas pelas IES para obtenção do reconhecimento de cursos de educação superior na modalidade a distância.

Foi apresentado aos coordenadores um quadro com o conjunto das 12 suposições de competências organizacionais deduzidas da análise do marco regulatório. No primeiro questionário, solicitou-se aos respondentes que assinalassem, ao lado de cada um dos itens de avaliação do MEC, de acordo com a lista fornecida, a competência que deveria ser desenvolvida na instituição de ensino para atender às exigências do instrumento de avaliação do MEC e obter o reconhecimento do curso de graduação a distância. Foi oferecida a opção aberta de resposta para o caso de, na opinião do pesquisado, a competência de sua escolha não tivesse sido relacionada na lista.

No segundo questionário, solicitou-se que os coordenadores classificassem cada uma das competências conforme o grau de importância para o êxito do reconhecimento de curso EaD pelo MEC.

Em um terceiro questionário, como se verá adiante, dirigido a alunos de cursos a distância da UNISA, o objetivo era conhecer os benefícios que eram almejados por eles na ocasião da busca de um curso nessa modalidade. Os questionários feitos aos coordenadores e discentes estão disponíveis nos apêndices deste trabalho.

O propósito dos questionários era conhecer a avaliação dessas competências a fim de identificar as essenciais (PRAHALAD e HAMEL, 1990) e distintivas (MILLS *et al.* 2002) para aquisição do reconhecimento de curso EaD pelo MEC.

5.3.1 Perfil e critério de escolha dos coordenadores

Para atender aos objetivos deste estudo, foram selecionados sete profissionais dentro do universo da pesquisa realizada: três coordenadores e a diretora executiva dos polos do Instituto Educar, o qual atua em parceria com a UNISA e onde foi feita a pesquisa com os alunos; a coordenadora do curso de Pedagogia da instituição, que foi escolhida por ser o curso a distância o mais procurado; e os coordenadores de Sistemas de Informação e de Comunicações, pela relevância das tecnologias da informação e comunicação na modalidade de ensino a distância.

As respostas foram analisadas com o intuito de identificar e descrever, de forma objetiva, as competências mencionadas como as mais importantes à organização. A seguir, apresentam-se os resultados das pesquisas relacionados em dois tópicos:

- Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC; e
- Competências deduzidas da análise do marco regulatório: grau de importância.

5.3.2 Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC

Cumprir observar que, a despeito de ter sido oferecida a opção aberta ao coordenador de citar uma competência diferente das 12 (doze) relacionadas no questionário, nenhuma outra qualificação além da lista exibida foi mencionada pelos sete respondentes - nos 46 itens das três dimensões analisadas no instrumento de avaliação - o que confirma as suposições de competências deduzidas da análise do marco regulatório.

Levando-se em conta a complexidade do instrumento de avaliação do MEC, optou-se por exibir em cada dimensão as competências citadas pelos respondentes como sendo as mais importantes para o cumprimento das exigências do instrumento de avaliação do MEC (Tabelas 1, 2 e 3). Na Tabela 4, apresenta-se a síntese das competências encontradas nas três dimensões.

Tabela 1 – Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC na dimensão organização didático-pedagógica

Competências organizacionais	%
Gestão da Avaliação do Curso	20,8
Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD	13,3
Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos	9,8
Gestão da Inovação	7,5
Gestão da Tecnologia de Informação	7,3
Gestão do Planejamento e Produção para a EaD	6,4
Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social	5,7

Fonte: Dados da pesquisa.

Na dimensão 1 do instrumento de avaliação (organização didático-pedagógica), que trata do projeto pedagógico do curso, a competência considerada a mais importante pelos respondentes foi a Gestão de Avaliação do Curso. Ou seja, a Gestão da Avaliação do Curso é a competência apontada com maior frequência (20,8%).

Essa competência é tão importante que o SINAES, instituído pela Lei n. 10.861/2004, estabeleceu, em seu Art. 11 e 12, a formação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), em cada instituição de ensino superior. As CPAs são responsáveis pelos processos internos de avaliação da instituição (autoavaliação), pela sistematização e pela prestação das informações solicitadas pelo INEP. Vale ressaltar que atuam com autonomia em relação a conselhos e demais órgãos colegiados da instituição, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e de representantes da sociedade civil organizada.

O documento de *orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições* do SINAES destinado às CPAs e à comunidade de professores, estudantes e técnico-administrativos das instituições brasileiras de educação superior, que estão envolvidos desde 1º de setembro de 2004 no processo nacional de Avaliação Institucional da Educação Superior, contém orientações e sugestões para o roteiro de avaliação interna (autoavaliação), que integra o processo de Avaliação Institucional, um dos instrumentos centrais do novo SINAES (SINAES, 2004).

A *avaliação interna ou autoavaliação* tem como principais objetivos: produzir conhecimentos; pôr em questão o significado do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição; identificar as causas dos problemas e deficiências; aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo; fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais; tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade; julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos; e prestar contas à sociedade.

A autoavaliação é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade. Com isso, obtém a compreensão do significado do conjunto de suas atividades, o que contribui para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente o significado de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas.

A avaliação interna é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a instituição.

A Lei n. 10.861/2004, que instituiu o SINAES, apoia-se em três componentes básicos, que caracterizam três processos distintos de avaliação, mencionados a seguir: a) Avaliação institucional; b) Avaliação dos cursos de graduação; e c) Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)

Para avaliação do curso, são considerados os seguintes itens: resultado do Enade; relatório de justificativa do resultado do Enade; resultados da autoavaliação institucional, avaliação dos egressos, documentos oficiais do curso, relatório do INEP de autorização e/ou reconhecimento, avaliação do estágio curricular; avaliação do curso pelos discentes e docentes de acordo com as dimensões do SINAES.

Segundo a professora Anna Ramos, presidente da CPA da UNISA, essa instituição dispõe de vários canais para o aluno que quer ser ouvido (conversar com professores ou coordenadores do curso, participar de reuniões com representação de discente e comunicar-se por meio dos canais institucionais, tais como “fale conosco”, ouvidoria e centrais de relacionamento (UNISA, 2012).

Outro canal importante da UNISA é a participação na pesquisa de avaliação institucional, um processo de avaliação interna da instituição que permite conhecer melhor o corpo docente, o corpo técnico-administrativo e o ambiente ou infraestrutura da Universidade. Essa pesquisa é feita para saber como se sentem os alunos, técnicos e professores no espaço da UNISA.

A CPA da UNISA conduz o processo de avaliação interna por meio de pesquisas de avaliação. A comparação dos resultados dessas pesquisas com os padrões de qualidade da UNISA e os requisitos mínimos de qualidade exigidos pelo MEC facilita a gestão e tomadas de decisão (UNISA, 2012).

A competência que aparece em segundo lugar em grau de importância na dimensão 1, de acordo com os coordenadores, é a Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD. Ou seja,

dentre as 12 competências organizacionais apresentadas aos coordenadores, a Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD é a segunda competência mais apontada pelos respondentes (13,3%).

Alguns procedimentos devem ser considerados para o processo de implantação e implementação de programas de EaD após o planejamento estratégico: condições de atendimento e acompanhamento disponível para alunos e professores através dos recursos materiais, formação e capacitação da equipe multidisciplinar em EaD no modelo pedagógico, elaboração dos conteúdos programáticos, estratégias e apoio pedagógico com a utilização de mídias, gestão tecnológica eficiente, capacitação dos professores autores e tutores no modelo pedagógico/tecnológico desenvolvido, análise das diretrizes curriculares dos cursos e currículo para cada curso, avaliação das ações desencadeadas nos diversos processos de desenvolvimento da EaD e avaliação dos procedimentos e seus impactos, com possibilidade de adaptações e redirecionamento das atividades (AMARAL,2008).

Essa gestão é bem mais complexa de ser realizada na modalidade a distância do que na presencial. Os setores de tecnologia da informação devem estar em sintonia com as necessidades específicas da instituição de ensino, focando não só as necessidades internas da organização, mas principalmente o suporte para o funcionamento de seus departamentos.

Outros grandes setores da instituição sede da EaD são fundamentais, como, por exemplo, a logística de distribuição de material didático impresso, ou o suporte apropriado da área administrativa à área acadêmica.

No caso da UNISA, para utilizar os polos de apoio presencial, é fundamental uma política de capacitação contínua dos recursos humanos (professores, tutores, corpo técnico-administrativo), que inclui a realização de cursos de especialização de curta duração, contribuindo para a eficácia do ensino.

Para os coordenadores da UNISA, como já se mencionou, a Gestão Estratégica é a segunda competência mais apontada pelos coordenadores (13,3%), ficando atrás apenas da Gestão da Avaliação do Curso que lidera o ranking com 20,8%. Em seguida, destaca-se a Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos (9,8%). Esses resultados podem ser corroborados pelo fato de que a Gestão Estratégica é bastante complexa e abrangente, englobando outras gestões, tais como a Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos, a Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares e a Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância.

A Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos deve estar diretamente relacionada à Gestão de Equipes de Recursos Humanos e das Equipes

Multidisciplinares, com envolvimento dos professores autores em todas as etapas do processo da elaboração do material didático. É fundamental que esse material esteja bem definido nos projetos pedagógicos de EaD e em sintonia com a proposta pedagógica e curricular. Um bom material didático é imprescindível para o êxito de um curso.

Outras competências apontadas pelos coordenadores que responderam o questionário da pesquisa foram a Gestão da Inovação (7,5%) e a Gestão da Tecnologia de Informação (7,3%), as quais estão diretamente relacionadas ao atendimento a distância por meio dos novos canais de distribuição e da adequação ao novo perfil de aluno.

A Tabela 2 apresenta a frequência com que as competências organizacionais da dimensão 2, que discorre sobre o corpo docente e tutorial do instrumento de avaliação do MEC, foram apontadas pelos coordenadores da UNISA.

Tabela 2 – Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC na dimensão corpo-docente

Competências organizacionais	%
Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares	17,0
Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social	6,7

Fonte: Dados da pesquisa.

A primeira competência que aparece é a Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares com 17%. Como o MEC reservou uma dimensão inteira para o corpo docente e tutorial, o setor de gestão de recursos humanos tem uma grande responsabilidade na formação do profissional, objetivando o desenvolvimento e crescimento da instituição e do próprio funcionário, colaborador em busca dos resultados esperados. Na chamada *era do conhecimento*, o treinamento é apresentado como o mais importante fator crítico de sucesso. Para isso ocorrer, é necessário formular e coordenar a execução de um plano de capacitação direcionado ao desenvolvimento do funcionário, compatível com as necessidades da instituição e com os recursos disponíveis; desenvolver ações para estimular uma postura participativa, capacitando-os para o exercício do papel de orientador e estimulador do desenvolvimento dos colaboradores; possuir instrumentos de avaliação da satisfação dos funcionários e indicadores organizacionais, bem como ações para identificação, análise e solução de problemas e melhoria dos serviços da EaD.

A Gestão de Recursos Humanos e Equipes Multidisciplinares, portanto, abrange a formação e capacitação do corpo social (que aparece a seguir na Tabela 2 com 6,7%), e tem a responsabilidade de promover, planejar, coordenar e controlar as atividades desenvolvidas relacionadas a seleção, orientação, avaliação de desempenho funcional e comportamental,

capacitação, qualificação e acompanhamento do pessoal da instituição e das atividades relativas à preservação da saúde e da segurança no ambiente de trabalho.

O corpo docente na formação das IES é a principal conexão entre a instituição e o cliente–aluno, além de ser a principal fonte de criatividade e inovação. Para isso, é fundamental que a instituição esteja aberta para o processo de mudança e apresente em seus pressupostos e práticas organizacionais uma ação contínua de inovação e de adaptação ao ensino a distância, para assegurar a competitividade neste novo contexto de incerteza, concorrência acirrada e mudança (BRASIL, 2012).

A dimensão 3 trata da infraestrutura da instituição: instalações físicas (salas de aula, salas de professores, gabinetes de trabalho etc.), bibliotecas e laboratórios.

Tabela 3 – Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC na dimensão infraestrutura

Competências organizacionais	%
Gestão e Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica	28,4
Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados	12,2
Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância	5,2
Gestão das Parcerias	4,3
Gestão de Tecnologia de Informação	2,3

Fonte: Dados da pesquisa.

A competência mais assinalada pelos respondentes foi Gestão e Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica (28,4%). A seguir, é mencionado um exemplo que justifica a importância dessa competência. O modelo de aulas ao vivo via satélite adotado pela instituição pesquisada exige estúdios de televisão para a transmissão do sinal, em tempo real, aos polos de apoio presencial. Dessa forma, a cada novo curso é necessária a implementação de novos estúdios, com elevados investimentos, os quais demandam uma gestão de infraestrutura física e tecnológica diferenciada.

A manutenção da infraestrutura e de Serviços Descentralizados (com 12,2%) está relacionada às demandas do curso (infraestrutura de redes, laboratórios, computadores e serviços de atendimento ao aluno de curso a distância, como documentos, informações etc.) e pode ser considerada uma das responsabilidades da gestão estratégica. Segundo o modelo teórico de Mill *et al.* (2002), adotado nesta pesquisa, essa gestão pode ser considerada “uma atividade valiosa para apoiar um leque de outras atividades”, ou seja, uma competência necessária como suporte para as atividades de EaD da instituição, que nem sempre é considerada distintiva para o cliente–aluno. Uma das razões pode ser o fato de o discente de

curso a distância, de um modo geral, frequentar presencialmente a instituição apenas uma vez por semana. Além disso, se a instituição tiver a melhor infraestrutura, mas o curso e o corpo docente forem de péssima qualidade, essa competência vai passar despercebida pelos alunos.

A Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância (5,2%), que fica atrás da Gestão de Infraestrutura e de Serviços Terceirizados, salienta a importância da agilidade na distribuição do material didático e eficácia na logística de atendimento ao discente.

A Tabela 4 traz a síntese das principais competências apontadas pelos respondentes como de elevado grau de importância. Para o conjunto das três dimensões do instrumento de avaliação do MEC, a Gestão da Avaliação do Curso (21,3%) é a competência apontada com maior frequência pelos coordenadores da UNISA, seguida por Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD (17,3%), Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares (9,4%), Gestão e Planejamento da infraestrutura Física e Tecnológica (8,3%) e Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos (7,1%).

Tabela 4 – Competências percebidas pelos coordenadores no instrumento do MEC nas três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura

Competências organizacionais	%
Gestão da Avaliação do Curso	21,3
Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD	17,3
Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares	9,4
Gestão e Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica	8,3
Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos	7,3
Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados	7,1
Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância	5,8
Gestão da Inovação	5,6
Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social	4,8
Gestão das Parcerias	4,6
Gestão de Tecnologia de Informação	4,3
Gestão do Planejamento e Produção para a EaD	4,2

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às duas competências mais assinaladas nas três dimensões do instrumento (Gestão da Avaliação do Curso e Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD), em artigo publicado na revista *Veja* em abril de 2012, Goulart (2012) diz o seguinte:

Ao menos 79 instituições de ensino superior de todo o país estão sob intervenção do MEC. Elas abrigam hoje 210.199 estudantes, de acordo com dados do último censo universitário. Essas instituições obtiveram, nos três últimos anos, desempenho insatisfatório em avaliações do MEC (especialmente no Enade) e por isso estão proibidas de ampliar o número de

vagas ou de abrir novos cursos. Se na avaliação de 2012 não mostrarem resultados melhores, podem ser alvo de processo de descredenciamento. Sem reconhecimento oficial, os cursos dessas instituições não têm valor algum. Daí à falência, é um passo (VEJA, 2012).

O instrumento de avaliação do MEC dedica uma dimensão inteira ao corpo docente e tutorial das IES e à infraestrutura física. Esse fato confirma os resultados obtidos neste trabalho, ou seja, de que a Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares, e a Gestão e Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica são competências consideradas importantes, para o reconhecimento de curso a distância no ensino superior, pelos coordenadores.

5.3.3 Competências deduzidas da análise do marco regulatório: grau de importância

No segundo questionário, apresentou-se aos coordenadores o conjunto de suposições de competências levantadas na análise do marco regulatório. Solicitou-lhes que atribuíssem uma nota para cada uma das dimensões, segundo sua percepção sobre o grau de importância. A escala apresentava três categorias: MI: Muito Importante; I: Importante e PI: Pouco Importante.

Os resultados são apresentados nos Quadros 11, 12 e 13, denominados de matriz de consolidação, segundo metodologia proposta por Godoy (2006). Segundo esse autor, o envolvimento criativo do pesquisador é a marca registrada da análise de dados na pesquisa qualitativa. Isso acontece porque os procedimentos não são mecanicistas, ou seja, os dados são divididos em unidades que fazem sentido ao pesquisador. Depois são categorizados e comparados. O resultado é a emergência de um quadro mais amplo e consolidado.

Os coordenadores foram caracterizados no quadro como respondente 1, respondente 2 etc.

Quadro 11 – Competências deduzidas da análise do marco regulatório: dimensão organização didático-pedagógica

Competências	Respondentes						
	Resp1	Resp2	Resp3	Resp4	Resp5	Resp6	Resp7
Gestão da Avaliação do Curso	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Gestão Estratégica para a EaD	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Gestão da Infraestrutura Física e Tecnológica	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição Materiais Didáticos	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Gestão da Tecnologia de Informação	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Gestão da Capacitação do Corpo Social	MI	MI	I	MI	MI	MI	MI
Gestão de Logística e Atendimento ao aluno	MI	MI	I	MI	MI	MI	MI
Gestão de Planejamento e Produção para a EaD	MI	MI	MI	MI	I	MI	MI
Gestão da Inovação	MI	MI	MI	MI	I	I	MI
Gestão de RH e Equipes Multidisciplinares	MI	MI	MI	MI	I	I	MI
Gestão de Infraestrutura e Serviços Descentralizados	MI	MI	PI	MI	I	MI	MI
Gestão das Parcerias	MI	MI	PI	I	I	I	MI

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 12 – Competências deduzidas da análise do marco regulatório: dimensão corpo docente

Competências	Respondentes						
	Resp1	Resp2	Resp3	Resp4	Resp5	Resp6	Resp7
Gestão da Avaliação do Curso	MI	MI	I	MI	I	MI	MI
Gestão Estratégica para a EaD	MI	MI	MI	I	I	MI	MI
Gestão de RH e Equipes Multidisciplinares	MI	MI	MI	I	I	MI	MI
Gestão de Capacitação do Corpo Social	MI	MI	MI	I	I	MI	MI
Gestão da Tecnologia de Informação	MI	MI	MI	I	I	MI	MI
Gestão da Inovação	MI	MI	MI	I	MI	I	MI
Gestão da Infraestrutura Física e Tecnológica	MI	MI	I	I	I	MI	MI
Gestão de Planejamento e Produção para a EaD	MI	MI	I	I	I	MI	MI
Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição Materiais Didáticos	MI	MI	I	I	I	MI	MI
Gestão das Parcerias	MI	MI	I	I	I	I	MI
Gestão de Logística e Atendimento ao Aluno	MI	MI	MI	PI	I	MI	MI
Gestão de Infraestrutura e Serviços Descentralizados	MI	MI	PI	PI	I	MI	I

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 13 – Competências deduzidas da análise do marco regulatório: dimensão infraestrutura

Competências	Respondentes						
	Resp1	Resp2	Resp3	Resp4	Resp5	Resp6	Resp7
Gestão da Infraestrutura Física e Tecnológica	MI	MI	MI	MI	MI	MI	MI
Gestão da Tecnologia de Informação	MI	MI	MI	I	MI	MI	MI
Gestão da Inovação	MI	MI	MI	I	MI	MI	MI
Gestão de Infraestrutura e Serviços Descentralizados	MI	MI	MI	MI	MI	MI	I
Gestão de Logística e Atendimento ao Aluno	MI	MI	MI	I	MI	MI	MI
Gestão Estratégica para a EaD	MI	MI	MI	I	I	MI	MI
Gestão de Planejamento e Produção para a EaD	MI	MI	I	MI	I	I	MI
Gestão das Parcerias	MI	MI	MI	I	MI	I	I
Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos	MI	MI	PI	MI	MI	I	MI
Gestão da Avaliação do Curso	MI	MI	PI	I	MI	I	MI
Gestão de RH e Equipes Multidisciplinares	MI	MI	PI	I	MI	I	MI
Gestão de Capacitação do Corpo Social	MI	MI	PI	I	I	I	MI

Fonte: Dados da pesquisa.

As competências mais importantes ou distintivas selecionadas foram aquelas classificadas pelo maior número de respondentes com o grau de Muito Importante (MI). Dessa forma, considerando-se as três dimensões do instrumento de avaliação do MEC, as cinco competências organizacionais de maior importância no segundo questionário na visão dos sete coordenadores pesquisados, que foram desenvolvidas e estão sendo aplicadas pela instituição são:

- Gestão da Avaliação do Curso;
- Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD;
- Gestão da Infraestrutura Física e Tecnológica;
- Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos;
- Gestão da Tecnologia de Informação.

Um aspecto a chamar a atenção é que, apesar de nem todos os coordenadores apontarem como sendo Muito Importante a Gestão da Infraestrutura Física e Tecnológica na dimensão 2 (Quadro 12), essa competência é apontada como Muito Importante por todos os coordenadores tanto na dimensão 1 (Quadro 11) quanto na dimensão 3 (Quadro 13).

5.3.4 Pesquisas com os coordenadores: contribuições para os objetivos do estudo

Comparando-se os resultados dos dois questionários, percebe-se uma impressionante coerência nas respostas dos pesquisados. Conforme pode ser observado no Quadro 14, quatro das cinco competências organizacionais consideradas de maior importância pelos coordenadores nas três dimensões do instrumento de avaliação do MEC (Tabela 4) foram apontadas por todos os coordenadores como Muito Importante, corroborando os resultados do primeiro questionário e enfatizando ainda mais a importância da Gestão da Avaliação do Curso, conforme já visto neste estudo, e da Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD, que envolve a capacidade da empresa de adaptar suas competências com o tempo para adequar-se ao processo de aprendizagem a distância. Cumpre salientar que, apesar de o corpo docente (recursos humanos) não aparecer entre as cinco competências apontadas por todos como Muito Importante, está contemplado na Gestão de Avaliação do Curso através das CPA.

Quadro 14 – Comparação entre os dois questionários aplicados aos coordenadores

Questionário 1	Questionário 2
Gestão da Avaliação do Curso	Gestão da Avaliação do Curso
Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD	Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD
Gestão de RH e das Equipes Multidisciplinares	Gestão da Infraestrutura Física e Tecnológica
Gestão da Infraestrutura Física e Tecnológica	Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos
Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos	Gestão da Tecnologia de Informação

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre as competências organizacionais levantadas por meio da análise do marco regulatório, o estudo evidenciou as competências consideradas distintas pelos coordenadores pesquisados, as quais juntamente com as essenciais devem ser desenvolvidas pelas IES para atender às exigências do MEC e obter o reconhecimento de curso, conferindo assim maior credibilidade à modalidade de EaD no Brasil. “A migração para o digital, mesmo num país com tantas contradições, é inexorável, pelo barateamento de custos, diminuição de custos de transporte, facilidade de atualização” (MORAN, 2011).

Com essa análise, espera-se ter consolidado o levantamento de suposições de competências organizacionais, que, na próxima seção, serão avaliadas também pelos alunos de cursos a distância.

5.4 Questionário aplicado aos alunos

O questionário foi dirigido a alunos de cursos a distância da UNISA com o objetivo de conhecer os benefícios almejados por eles na escolha de um curso nessa modalidade.

De acordo com Mills *et al* (2002), as competências que distinguem as IES referem-se às atividades de alta performance no processo de ensino-aprendizagem. Os clientes são capazes de reconhecê-las e diferenciá-las, podendo garantir vantagem competitiva para a organização selecionada.

Em um mercado em que captação de alunos está cada vez mais disputada, a fidelização é uma condição importante para a educação continuada. A gestão do relacionamento com o cliente e as ações de comunicação internas e externas devem ser consideradas prioridades (COBRA; BRAGA, 2004).

Por esse motivo, as IES estão desenvolvendo em sua gestão não apenas o valor e a mensalidade dos cursos, mas também outros serviços, salientando a imagem do seu corpo social e docente e a credibilidade da marca como fatores criadores de diferencial competitivo.

Estimativas informais das consultorias Hoper e CM, apontam que o número de alunos em cursos a distância triplique e atinja 3,1 milhões nos próximos oito anos. As instituições de ensino enfrentam o grande desafio de eliminar a imagem negativa de que seus cursos de graduação têm uma qualidade inferior em relação à dos presenciais. Os defensores da EaD observam que na última avaliação do Enade, os cursos a distância de Administração, Matemática e Pedagogia tiveram um desempenho 2,09 pontos (em uma escala de 0 a 100) acima dos cursos presenciais. Entre os cursos de graduação de EaD com maior procura atualmente no Brasil estão Pedagogia, Administração, Serviço Social, Letras e Ciências Contábeis (KOIKE, 2012).

Assim, com foco no aluno como cliente, realizou-se uma pesquisa com alunos de cursos da UNISA a distância, oferecidos em polos de apoio presencial com atividades e conteúdos disponíveis na internet e opção metodológica de aulas ao vivo, via satélite.

O questionário com questões qualificadas e duas perguntas principais encontra-se no APÊNDICE C. Na primeira delas, aberta, o respondente poderia expressar-se espontaneamente sobre a principal vantagem ao procurar um curso nessa modalidade. E a segunda pergunta, induzida, apresentava as suposições de competências deduzidas (benefícios percebidos) da análise do marco regulatório e das entrevistas com os coordenadores e diretora, para que os alunos classificassem conforme a compreensão deles sobre o grau de importância de cada uma das competências.

5.4.1 Perfil dos discentes respondentes

O questionário foi respondido por 1.692 alunos da Universidade de Santo Amaro (número correspondente a aproximadamente 9% do total de 21 mil discentes de cursos a distância da instituição), a qual oferece ensino superior a distância em 51 polos de apoio presencial, distribuídos pelo Brasil com os seguintes cursos de graduação: bacharelados, com duração de três a quatro anos (Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Ambiental, Engenharia de Produção, Serviço Social, Sistemas de Informação), licenciaturas plenas, com duração de três anos (História, Matemática, Letras, Geografia) e cursos superiores de tecnologia, com duração de dois anos (Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Logística, Segurança do Trabalho).

Os alunos respondentes estudam em polos de apoio presencial nas seguintes cidades do Estado de São Paulo: Praia Grande e São Vicente, ambas na Baixada Santista; Registro, região central do Vale do Ribeira; e Diadema, no ABCD Paulista.

A escolha por alunos desses quatro polos deu-se pelo fato de os polos estarem ligados a um único mantenedor, o Instituto Educar, que atua em parceria com a UNISA, como gestor por Polo Educacional de Universidade de Santo Amaro (UNISA Digital), facilitando a comunicação e a autorização para a pesquisa.

O questionário foi enviado na forma impressa para os quatro polos de apoio presencial, tendo em vista o contato mais próximo com os alunos e a possibilidade de obtenção de maior quantidade de respondentes. Os coordenadores entregaram os questionários aos tutores de cada disciplina, que os distribuíram em classe aos alunos durante uma semana. A forma impressa tornou o trabalho de coleta dos dados mais demorado e complexo. A Tabela 5 mostra as características dos alunos respondentes. Nota-se que do total de respondentes, 65,6% são do sexo feminino, e 34,4% do sexo masculino. Esse resultado é consistente com os dados apresentados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2011), em que as mulheres são maioria nos cursos de graduação e pós-graduação presenciais (representando 56% do total), ou seja, a participação das mulheres em cursos a distância no caso específico da instituição analisada é expressivamente maior do que no ensino presencial. Em levantamento feito pelo INEP em parceria com o MEC, em relação aos homens, o percentual de mulheres que concluem um curso superior também é superior (62%) (LANDIM, 2012).

Tabela 5 – Caracterização dos alunos respondentes

Categorias	Número	%	Média de idade
Sexo masculino	582	34,4%	34,21
Sexo feminino	1110	65,6%	34,93
Total de respondentes	1692	100%	34,57

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo pesquisa da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade, 2011) realizada na região metropolitana de São Paulo em 2010, a presença da mulher no mercado formal de trabalho continua crescendo, principalmente entre as que possuem maior escolaridade. “A evolução da presença feminina no mercado de trabalho tem sido acompanhada por avanços importantes de seus empregos e na diversificação de suas oportunidades de trabalho”, afirmam os institutos, que creditam ao menos parte desses avanços ao aumento de seus níveis de escolaridade e, em especial, ao crescente número de mulheres com educação superior (NUZZI, 2011).

Pode-se afirmar que uma das prioridades da mulher moderna é desenvolver-se intelectualmente e se atualizar, buscando cada vez mais a inserção no mercado de trabalho, a autonomia e a independência financeira para tomar decisões pessoais e profissionais. Os dados encontrados neste trabalho conduzem a suposição de que as mulheres identificam na EaD uma oportunidade para alcançar seu objetivo de estudo, conciliando-o com o trabalho e a família.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2010 (INEP, 2011a) mostram que a educação presencial e a distância atendem pessoas com perfis diferentes. Por exemplo, a idade média dos alunos matriculados em cursos presenciais, por exemplo, é de 26 anos, enquanto que na educação a distância é de 34 anos. Segundo o então ministro da educação, Fernando Haddad (2011), “a educação a distância cresce e atinge outro público que de outra forma talvez não tivesse acesso à educação superior”. Isso é consistente com o perfil da idade dos alunos matriculados em cursos a distância na instituição pesquisada, ou seja, a média de idade do sexo feminino foi de 34,2 anos, ligeiramente inferior em relação ao sexo masculino que foi de 35,6 anos.

Além disso, a média superior de idade dos alunos a distância em comparação ao presencial pode indicar um melhor preparo intelectual que eles adquiriram para conseguir respostas e evoluir com autonomia, fruto dos bons resultados da graduação a distância apresentados no Enade.

Como já se mencionou, o curso mais procurado pelos alunos na instituição investigada é o de Pedagogia, correspondendo a 37,88% do total de alunos pesquisados. Esse número especialmente relevante apoia-se no art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a partir de abril de 2009 passa a vigorar com a seguinte redação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

5.4.2 Benefícios percebidos pelos alunos: resposta espontânea

Colocando em prática a definição de Prahalad e Hamel (1990) de competência organizacional como um atributo da instituição que lhe permite alcançar seus objetivos estratégicos, ganhando competitividade e gerando benefícios distinguidos pelos clientes, perguntou-se aos alunos, de forma espontânea, qual o principal benefício exigido por eles ao procurar um curso na modalidade a distância. A partir da análise do conteúdo das respostas, quando foi mencionada pelo aluno mais de uma vantagem, optou-se por selecionar a primeira da lista. Foram encontradas seis categorias mencionadas com mais frequência, as quais foram enumeradas na Tabela 6 com a correspondente quantidade de ocorrências.

Tabela 6 – Benefícios percebidos pelos alunos quanto à realização da EaD

Principais vantagens	Total	%
1. Flexibilidade para estudar a distância gerenciando melhor o tempo	878	51,9
2. Exigência do mercado de trabalho e crescimento profissional	385	22,8
3. Cursos reconhecidos pelo MEC	194	11,4
4. Valores mais acessíveis	142	8,4
5. Identificação do campo profissional de interesse do aluno	57	3,4
6. Outros (Fácil acesso, Pro-Uni, bolsa de estudos, realização pessoal etc.)	36	2,1

Fonte: Dados da pesquisa.

Flexibilidade de tempo, atualização profissional, cursos reconhecidos pelo MEC, mensalidades menores (de acordo com dados da consultoria Hoper, o valor médio das mensalidades da graduação a distância é de R\$ 220 (duzentos e vinte reais) e, nos cursos presenciais, R\$ 500 – quinhentos reais), atualização profissional (a supracitada exigência feita pelo MEC de um curso de graduação para o exercício do magistério na educação básica, por

exemplo), identificação com a área do curso, fácil acesso ao polo de apoio presencial e bolsa integral são os principais benefícios citados pelos respondentes desta pesquisa.

Como se pode observar na Tabela 6, dentre os 1.692 discentes que responderam o questionário da pesquisa, 51,9% (878) apontaram a flexibilidade de tempo como sendo o mais importante benefício no processo de escolha pelo curso superior a distância. Ou seja, na opinião dos alunos, a principal vantagem é a maior flexibilidade de horário para estudar e ter acesso aos conteúdos, disponíveis 24 horas na internet, facilitando os alunos que tem dificuldade de cumprir horários preestabelecidos em locais de difícil acesso, ou quando há carência ou inexistência de Instituições de Ensino Superior na região. Para exemplificar, um dos alunos que respondeu o questionário de pesquisa mencionou ou seguinte: “optei por um curso a distância porque viajo muito a trabalho”.

Outra observação importante que se pode depreender é que, de acordo com a percepção dos alunos respondentes, a atualização profissional e o reconhecimento do curso pelo MEC são benefícios mais importantes do que os valores mais acessíveis. Ou seja, dentre um universo de 1.692 alunos da UNISA de cursos a distância, 22,8% consideram a exigência do mercado de trabalho e o crescimento profissional como sendo o segundo fator mais importante na escolha pelo curso superior a distância, seguido por reconhecimento do curso pelo MEC (11,4%) e por valores mais acessíveis (8,4%), sendo este o quarto benefício apontado pelos alunos (Tabela 6). Esse resultado é consistente com a idéia de que um curso superior avaliado e aprovado pelo MEC tem maior aceitação no mercado de trabalho, proporcionando maior vantagem competitiva diante das exigências cada vez maiores dos empregadores.

5.4.3 Competências percebidas pelos alunos: resposta induzida

A segunda parte da pesquisa com os alunos teve por objetivo identificar a percepção dos respondentes sobre o grau de importância dos recursos mobilizados pela instituição. Quando bem coordenados, esses recursos, mesmo que temporariamente, produzem competências organizacionais, capazes de oferecer um benefício superior. Dessa forma, a análise dos resultados permitirá constatar as competências que são consideradas distintivas pelos alunos.

A Tabela 7 apresenta uma classificação dos benefícios segundo a seleção do grau de importância apontado pelos alunos como os que mais influenciaram sua decisão para fazer um curso a distância e dos fatores que menos influenciaram sua decisão. A classificação foi

obtida a partir da seguinte questão: “Quais os elementos e recursos que influenciaram na escolha da instituição de ensino superior mais apropriada para frequentar um curso a distância?”. Os resultados estão descritos na Tabela 7, em que as vantagens percebidas foram agrupadas em duas categorias, de acordo com os percentuais obtidos na escala de importância.

Tabela 7 – Avaliação da importância dos benefícios percebidos pelos alunos na EaD

Principais benefícios da EaD	MI * (%)	PI + SI ** (%)
Cursos reconhecidos pelo MEC	97,0	3,0
Flexibilidade de frequência para estudo	95,0	5,0
Professores com experiência e titulação	93,5	6,5
Aulas ao vivo via satélite, com boa qualidade técnica	93,0	7,0
Valores acessíveis das mensalidades	91,0	9,0
Cursos e programas inovadores	90,0	10,0
Polos presenciais de fácil acesso e bom atendimento	89,7	10,3
Tecnologia de informação e comunicação eficaz	89,5	10,5
Tradição e um nome de credibilidade	88,0	12,0
Materiais didáticos de boa qualidade e em mídias diferenciadas	87,0	13,0
Tutores e funcionários técnico-administrativos capacitados	86,5	13,5
Bom atendimento administrativo ao aluno na sede	83,0	17,0
Condições de acesso para portadores de necessidades especiais	82,0	18,0
Bom acolhimento no polo, no início do curso	80,5	19,5
Infraestrutura e serviços eficientes	75,0	25,0
Sistemas de bolsas ou crédito estudantil	72,0	28,0

Fonte: Dados da pesquisa.

* MI: Muito Importante

** Somatório dos percentuais de PI: Pouco Importante e SI: Sem Importância

Conforme observado na Tabela 7, os benefícios mais importantes classificados pelos alunos foram:

- Cursos reconhecidos pelo MEC;
- Flexibilidade para estudar, com aulas presenciais uma vez por semana e conteúdo disponível na internet;
- Professores com experiência e titulação;
- Aulas ao vivo via satélite com boa qualidade técnica;
- Valores acessíveis das mensalidades;
- Cursos e programas inovadores;
- Tecnologia de informação e comunicação eficaz;
- Materiais didáticos de boa qualidade;
- Polo de apoio presencial de fácil acesso;

A primeira observação que se pode fazer sobre a avaliação, considerando-se a alta percentagem (72%) do último item ranqueado, é a de que todos os itens mencionados no questionário são importantes para os respondentes; em outras palavras, o grau de exigência dos alunos dos polos pesquisados é muito alto.

O principal benefício apontado (97%) refere-se ao reconhecimento do curso pelo MEC. Esse benefício não foi mencionado com maior frequência na primeira pergunta talvez por não vir espontaneamente à memória na ocasião da resposta ao questionário. No entanto, quando foi perguntado aos alunos para que respondessem de forma espontânea sobre os elementos que influenciaram na escolha da instituição mais apropriada para frequentar um curso a distância, verificou-se que 194 (11,4%) discentes declararam o reconhecimento do curso pelo MEC como sendo o terceiro fator mais importante que influenciou na escolha da instituição (Tabela 6).

Como já se destacou, o “reconhecimento de um curso superior” pelo MEC garante ao aluno ensino dentro dos referenciais de qualidade e maior chance de conseguir emprego. Todos os outros supracitados benefícios oferecidos pelas IES têm menor importância para o discente se a organização não for reconhecida pelo MEC.

O segundo principal benefício apontado (95%) refere-se à maior liberdade do aluno para estudar e mais flexibilidade para administrar seu tempo, revelando que os alunos estão valorizando o tempo disponível e os momentos e locais mais adequados para o estudo. Esse resultado corrobora os dados obtidos na questão de resposta espontânea, de que a flexibilidade para estudar a distância gerenciando melhor o tempo é o principal benefício apontado pelos alunos na questão aberta (Tabela 6).

Na EaD, o estudante estabelece seu próprio ritmo de estudo, uma vez que ele dispõe de um atendimento personalizado, diferentemente dos alunos que frequentam uma sala de aula tradicional.

Em terceiro lugar (com 93,5%) vem a exigência de professores com experiência e titulação, seguida por aulas ao vivo via satélite, com boa qualidade técnica (93%) que permitem ao aluno interagir a partir de perguntas ou comentários enviados em tempo real por meio de uma rede de teleatendimento devidamente estruturada. É fundamental que os professores dessa modalidade de ensino tenham uma forte motivação e um desejo de mudança capaz de incutir confiança a seus alunos, mesmo que de forma virtual. As aulas ao vivo via satélite, opção metodológica adotada pela instituição pesquisada, possibilitam uma interação em tempo real com o professor, assim como acontece na sala de aula tradicional. Os alunos assistem às aulas ao vivo pela TV, projetadas num telão multimídia, geralmente mais bem

planejadas e produzidas pelo professor e equipe de apoio e, ao final, as perguntas são feitas por e-mail ou pelo fórum.

Outro benefício reconhecido como tendo valor superior por 91% dos alunos está relacionado às mensalidades, uma vez que, como já se mencionou, os cursos a distância têm valores menores do que os presenciais. Mensalidades acessíveis são uma das principais preocupações desses alunos.

Vale ressaltar também a importância que os respondentes atribuíram ao caráter inovador dos programas e cursos (90%). Os alunos valorizam cursos práticos e voltados ao mercado de trabalho. A EaD parece oferecer essa flexibilidade, com cursos modulares, mais dinâmicos, quebrando os paradigmas dos cursos presenciais.

Além disso, o perfil dos alunos de um curso a distância está cada vez mais em sintonia com as exigências do mercado de trabalho, o que está de acordo com a resposta espontânea dos alunos, ou seja, de que a exigência do mercado de trabalho é o segundo maior benefício depois da flexibilidade. De acordo com Holz, presidente da ABE-EaD, as características demandadas pelo curso a distância, como a capacidade de organização e planejamento, o autodidatismo, a responsabilidade e o esforço, aliadas à motivação, que é bem diferente da de um aluno de um curso presencial, são valorizadas pelo mercado de trabalho e estão sendo observadas nos processos de seleção e contratação.

Os itens tecnologia de informação e comunicação e materiais didáticos de boa qualidade em mídia impressa e digital são fatores de muita influência na decisão dos alunos (89,5%). Supõe-se que esses itens estejam relacionados ao material *on-line* disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem. Pouca importância foi dada à infraestrutura e aos serviços, como se verá adiante.

O fácil acesso ao polo de apoio presencial, localizado próximo da casa ou do local de trabalho do aluno, é um benefício exigido e certamente uma vantagem competitiva. O aluno não tem deslocamento diário, custos com transporte e alimentação. Como se pode observar na Tabela 7, esse benefício é percebido por 89,7% dos alunos de EaD aqui investigados.

Na avaliação dos respondentes, mais importante do que tradição e um nome de credibilidade (87%) é o reconhecimento do curso pelo MEC. Como já se mencionou, este é o principal benefício percebido pelos alunos.

5.4.4 Benefícios e competências de pouca importância para os alunos

A análise dos resultados da pesquisa também permitiu identificar os benefícios de menor importância, ou seja, aqueles que menos influenciaram a decisão dos alunos, não sendo entendidos como um diferencial ou uma vantagem competitiva.

Observou-se que, especialmente, os recursos relacionados a requisitos legais, como acessibilidade, convênios e parcerias, não são percebidos pelos alunos como benefícios a mais. A capacidade de gerar descontos nas mensalidades (já mais acessíveis na EaD) ou outras facilidades por meio de convênios e parcerias são consideradas, para 28% dos respondentes, como de menor importância.

Um resultado inesperado revelou que 25% dos respondentes indicaram a questão da infraestrutura e dos serviços prestados nos polos de apoio presencial com pouca influência na decisão sobre em que instituição estudar. Pode-se verificar na Tabela 7, também, que o bom atendimento administrativo (17%) e as condições de acesso para portadores de necessidades especiais (18%) são benefícios de pouca ou sem importância para os alunos. Isso pode ser explicado pelo fato de esses alunos terem a obrigatoriedade de comparecer ao polo apenas uma vez por semana, minimizando sua avaliação sobre os serviços oferecidos ou a infraestrutura de seu local de estudo. Esse fato justifica também a pouca importância dada ao acolhimento no polo no início do curso (19,5%) e aos funcionários técnico-administrativos capacitados (13,5%).

5.4.5 Pesquisa com os discentes: contribuições para os objetivos do estudo

Entre as doze competências organizacionais requeridas para obtenção do reconhecimento de curso superior a distância levantadas na análise do marco regulatório, as consideradas distintivas pelos alunos (os clientes da UNISA), em ordem de importância, foram: a Gestão de Avaliação de Curso, relacionada ao reconhecimento do MEC e a cursos e programas inovadores, a Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD, no tocante à flexibilidade de horários e a valores acessíveis, a Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares, no que se refere a professores com titulação e a tutores e funcionários técnico-administrativos capacitados, e a Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica, no tocante às aulas ao vivo.

Como se pode constatar, confrontando-se essas quatro qualificações com as obtidas nos questionários 1 e 2 (Quadro 14), as competências apontadas pelos coordenadores e

discentes como distintivas, capazes de conferir excelência em educação e valor percebido, foram praticamente as mesmas.

Com base nos resultados do levantamento feito entre coordenadores e discentes pesquisados, percebe-se a notável sintonia entre os alunos e a instituição investigada, o que justifica o fato de a UNISA constar no ranking das instituições de ensino superior com os melhores cursos na modalidade a distância do país.

Por meio dos dados da análise do instrumento de avaliação do MEC e da pesquisa feita junto aos alunos e coordenadores da UNISA, conclui-se que o desenvolvimento e a manutenção das competências essenciais deduzidas no marco regulatório e das competências distintivas supracitadas são fundamentais para a obtenção do reconhecimento de curso pelo MEC e para a manutenção e conquista de novos alunos (clientes), levando-se em conta o processo de crescimento acelerado e irreversível da modalidade de EaD no Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste estudo foi apontar um conjunto de competências fundamental para obtenção do reconhecimento do curso superior a distância, baseando-se nos conceitos de competências organizacionais de Prahalad e Hamel (1990, 1995), Mills *et al.* (2002) e outros, nas diretrizes do instrumento unificado de avaliação do MEC e na modalidade de cursos a distância, especificamente da UNISA.

Segundo a consultoria Hoper Educacional, das 79 instituições anteriormente mencionadas que estão sob intervenção do MEC, pouco mais da metade (54%) é considerada de pequeno porte, com menos de 1.000 alunos (GOULART, 2012). Isso representa um grupo significativo de instituições brasileiras de nível superior⁵ que enfrenta os mais graves problemas de administração. As pequenas, em geral, estão submetidas a uma administração não profissionalizada, o que implica problemas financeiros e administrativos. Tudo isso desencadeia em ensino de má qualidade, momento em que elas ficam sob a mira do MEC, enfrentam sanções acadêmicas e correm risco de fecharem as portas.

Espera-se que os resultados deste trabalho possam auxiliar instituições de nível superior que tenham modalidades de EaD e que pretendam obter o reconhecimento desses cursos ou estejam enfrentando problemas para consolidá-los. Caberá aos gestores dessas instituições de ensino utilizar os recursos e competências, produtos deste estudo, para identificar o que precisa ser significativamente melhorado ou implementado na organização.

Para analisar o processo de desenvolvimento e adaptação de competências, assim como de que modo elas são diferenciadas pelos clientes da EaD, procurou-se, nesta pesquisa, compreender os marcos regulatórios a fim de deduzir suposições de competências, posteriormente também submetidas à análise dos coordenadores e alunos desses cursos. Com isso, foi possível deduzir, verificar e distinguir as competências essenciais e distintivas, conforme a percepção do grau de importância atribuído a cada competência pelos interessados em projetos de EaD.

O ponto principal a ser destacado é o fato de, entre as doze competências essenciais requeridas para obtenção do reconhecimento de curso superior a distância levantadas na análise do marco regulatório (Gestão da Avaliação do Curso; Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD; Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados; Gestão da Inovação; Gestão da Logística e Atendimento do Aluno a Distância; Gestão das Parcerias; Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica; Gestão do Planejamento e da

⁵ Atualmente, 49% das universidades, faculdades e centros universitários do país têm menos de 1.000 alunos (GOULART, 2012).

Produção para a EaD; Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos; Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social; Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares; e Gestão da Tecnologia da Informação), chegou-se a quatro competências consideradas fundamentais e distintivas pelos coordenadores e alunos entrevistados: 1) **Gestão de Avaliação de Curso**, preocupação enfatizada nos artigos 11 e 12, da Lei n. 10.861, que instituiu o SINAES e diretamente relacionada ao reconhecimento do MEC, sem o qual, o curso não tem validade nenhuma; 2) **Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD**, por sua abrangência e seu caráter dinâmico, inovador e motivador da aprendizagem e de outras competências; 3) **Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares**, a qual refere-se à manutenção e ao aprimoramento constante de professores, tutores e funcionários técnico-administrativos capacitados com a finalidade principal de manter o aluno-cliente nas instituições de ensino, inseridas em um cenário de competitividade acirrada; 4) **Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica**, considerando-se o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, responsáveis pela disseminação da EaD por todo o país.

6.1 Contribuições da pesquisa

Sobre a extinção da SEED no início de 2011, a visão do Prof. Dr. Fredric Michael Litto, presidente da ABED, é a de que

por um lado, é um sinal de que a EaD caminha para se tornar parte integrante do processo educacional como um todo, e não como uma modalidade isolada deles, o que é bom e justo. Por outro lado, deve-se enfatizar que ainda está em curso um processo de “consolidação regulatória” da EaD no Brasil que vem sendo desenvolvido, desde 2007, por meio de um trabalho estruturante dirigido pela SEED, o qual provavelmente será continuado no âmbito da nova Secretaria de Regulação. Provavelmente essa consolidação diminuirá o detalhamento e a quantidade de exigências para a conquista de patamares de qualidade, com criatividade e inovação, na oferta e na entrega dos cursos nessa modalidade. A proposta é garantir, assim, que as centenas de milhares de alunos que buscam a EaD tenham formação adequada. Espera-se que o processo regulatório a ser consolidado pela Secretaria de Regulação priorize meios de controle e de avaliação que privilegiem a introdução de novos meios de aprendizagem com base na tecnologia. É importante que a regulação não foque somente os elementos de entrada, como “indicadores de qualidade”, mas também os instrumentos de autoavaliação e os resultados

atingidos nos exames nacionais de aprendizagem para o reconhecimento de cursos e programas (ABED, 2011).

Considerando-se as afirmações do prof. Litto sobre a complexidade e o elevado número de exigências do atual instrumento de avaliação de cursos a distância do MEC, o presente estudo não pretende absolutamente esgotar o assunto. Espera-se ter contribuído especialmente para o entendimento do tema competências organizacionais para o reconhecimento de cursos de EaD.

Acredita-se que a principal contribuição para os gestores institucionais das IES reside na comprovação do conjunto de competências essenciais e distintivas para a EaD, relatado na descrição de resultados deste estudo.

6.2 Futuros estudos

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem as principais dificuldades enfrentadas pelas instituições de pequeno porte para obtenção do reconhecimento do curso. Vale ressaltar que aproximadamente metade das instituições de ensino superior do país possui menos de 1.000 alunos.

Sabendo-se que os alunos possuem muitas expectativas no momento da escolha da instituição (curso, conteúdo programático, conhecimentos obtidos, organização das atividades, aplicabilidade dos conhecimentos do ponto de vista pessoal e profissional, entre outros aspectos), sugere-se investigar qual foi efetivamente a realidade encontrada por eles nas instituições de pequeno porte.

Outra sugestão de estudo é fazer uma análise comparativa entre os antigos instrumentos de avaliação que foram reformulados e o atual instrumento unificado de avaliação do MEC.

Finalmente, é importante ressaltar que, embora se tenham identificado claramente algumas competências organizacionais essenciais e distintivas na instituição de ensino investigada, isso não significa que não existam outras não citadas, especialmente em razão do universo estudado (uma instituição de ensino), o que pode ser apontado como principal limitação deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. 2011. Pearson Education do Brasil.
- ABE-EAD. Associação Brasileira de Estudantes de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.estudantesead.org.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2012.
- ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 2006. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/clipping/64.html>>. Acesso em: 1 out. 2012.
- AMARAL, B. M. R.; ROSINI, A, M. Gestão Estratégica em Programas de Educação a Distância: o impacto do processo de aprendizagem na construção do conhecimento. 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Setembro 2008 - Santos (SP). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/54200815803PM.pdf>>. Acesso em: 9 mai. 2011.
- ARNOLD, S. B. Planejamento em Educação a Distância. In: ARNOLD, Stela Beatris Tôrres; MOREIRA, Mércia (Orgs.). Educação a distância. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2002.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD N. A. S. Fundamentos de metodologia: um guia para iniciação científica. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.
- BASTOS, M. A. R.; GUIMARÃES, E. M. P. Educação a Distância na área da enfermagem: relato de uma experiência. Rev Latino-am Enfermagem 2003 setembro-outubro; 11(5):685-91.
- BLOIS, M. M. A educação a distância no Brasil: algumas considerações sobre critérios de qualidade. Tecnología y Comunicación Educativas. n. 41. jul-dez. 2005.
- BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. v. 2 n. 1 (3), jan.-jul./2005, p. 68-80. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 14 nov. 2012.
- BRASIL. CECIERJ. CEDERJ. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <<http://www.cederj.edu.br/fundacao/>>. Acesso em: 30 out. 2012.
- BRASIL. MEC. Cadernos temáticos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/cadernos10_v2.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2011.
- BRASIL. MEC. CEAD. Centro de Educação a Distância. Por que a EaD cresce tanto? 2011. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/index.php?option=com_content&view=article&id=339:porque-a-ead-cresce-tanto&catid=1:noticias&Itemid=50>. Acesso em: 10 set. 2011.
- BRASIL. MEC. Comissão Nacional de Avaliação. SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, 2004.
- BRASIL. MEC. Decreto n. 1.833, de 29 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1452929/dou-secao-1-30-12-1994-pg-201>>. Acesso em: 2 nov. 2011.
- BRASIL. MEC. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80, da Lei n. 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/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2012.

BRASIL. MEC. Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12, do Decreto n.2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2012.

BRASIL. MEC. Decreto n. 5.622, De 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

BRASIL. MEC. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BRASIL. MEC. Decreto n. 6.303, de 12 de Dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec6303.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

BRASIL. MEC. Decreto n. 7.690, de 02 de Março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 31 ago. 2012.

BRASIL. MEC. Instrumento de Avaliação dos Cursos de graduação. 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2011/iac_presencial_ead_bacharelado_licenciatura_tecnologico.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

BRASIL. MEC. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn2.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

BRASIL. MEC. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa n. 1, de 10 de janeiro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria1.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2011.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa n. 2, de 11 de janeiro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2011.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2011.

- BRASIL. MEC. Portaria n. 563, de 21 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.cpa.uerj.br/pdf/PortariaMEC563_21fevereiro2006.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2011.
- BRASIL. MEC. Portaria Normativa n. 1.050, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/douinep1-12.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2011.
- BRASIL. MEC. Portaria Normativa n. 1.051, de 7 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/douinep1-12.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- BRASIL. MEC. Portaria n. 1.176, de 11 de maio de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0075_05.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2011.
- BRASIL. MEC. Portaria n. 2.201, de 22 de junho de 2005. Disponível em: <http://ifgoias.edu.br/uruacu/images/arquivos/legislacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2011.
- BRASIL. MEC. Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/167>>. Acesso em: 10 abr. 2012.
- BRASIL. MEC. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES n. 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_01.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2011.
- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.
- BRASIL. MEC. Qual a diferença entre os atos autorizativos: credenciamento, autorização e reconhecimento? 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=230&catid=127:educacao-superior&id=117:qual-a-diferenca-entre-os-atos-autorizativos-credenciamento-autorizacao-e-reconhecimento&option=com_content&view=article>. Acesso em: 8 dez. 2011.
- BRASIL. MEC/SEED. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Agosto 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.
- BRASIL. Universidade Federal do Pará. Assessoria de Educação a Distância da Universidade Federal do Pará. Informações gerais. Disponível em: <http://www.portal.ufpa.br/interna_educdistancia.php>. Acesso em: 13 out. 2011.
- BRASIL. MEC. Universidade de Brasília /Institucional/ Histórico. Disponível em: <<http://www.uab.unb.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 17 nov. 2011.
- CARVALHO, M. C. S. Competências dos tutores para atuação em programas de educação a distância mediados pela internet: o caso do curso de graduação em Administração da EA/UFRGS. 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29974/000780002.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- CASAGRANDE, L. Educação nas modalidades presencial e a distância: um estudo comparativo das percepções de estudantes de cursos do nível de especialização na

EA/UFRGS. 2008. Disponível em: <http://navi.ea.ufrgs.br/artigos/lucas_dissertacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 135-136.

COBRA, M.; BRAGA, R. Marketing educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino. São Paulo: Cobra, 2004.

CRISTINA, P. Negócio do ensino a distância atrai líderes. Versão eletrônica do Jornal Diário Comércio Indústria & Serviços. Disponível em: <<http://www.dci.com.br/negocio-do-ensino-a-distancia-atrai-lideres-id276178.html>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

CUNHA, S. L. S. Reflexões sobre a EaD no Ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 28, n. 2, p. 151-153, 2006.

EISENHART, K. Building theories from case study research. Academy of Management Research, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FARIA, M. EaD. O professor e a inovação tecnológica. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2007/2007_EaD_o_professor_e_a_inovacao_Monica_Faria.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FERREIRA, J. M. Mediação pedagógica na educação a distância: possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

FLEURY, M. T. L. & FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial, 2001, p. 183-196.

FLEURY, Afonso C. C. e FLEURY, Maria T. L. Estratégias competitivas e competências essenciais: perspectivas para a internacionalização da indústria no Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v10n2/a02v10n2.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011.

FONSECA, João José Saraiva da. As novas tecnologias contribuem para o fim da escola. Disponível em: <http://sites.google.com/site/cursoavancadoemead/tecnologias-e-educacao-a-distanc#_ftn1>, 2010. Acesso em: 10 mar. 2011.

FRANCIOSI et al. Modelando Ambientes de Aprendizagem a Distância baseado no uso de mídias integradas: um Estudo de Caso. 2001. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=143&sid=114&UserActiveTemplate=4abed>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas. 1991.

_____. Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da. Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, Maria João (2003). Gerações de Inovação Tecnológica no Ensino a Distância. In Revista Portuguesa da Educação, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 16(1), p. 137-156. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2011.

GOULART, N. Drama do fechamento de universidades pode atingir 200.000 estudantes, Revista Veja, São Paulo, abr. 2012. Disponível em:

<<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/drama-do-fechamento-de-universidades-pode-atingir-200-000-estudantes>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

HADDAD, F. Censo revela que o acesso cresceu na década 2001-2010. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>. Acesso em: 8 dez. 2011.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na Sociologia. 5. Ed. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sala de imprensa: síntese de indicadores nacionais. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476eid>. 2011. Acesso em: 15 out. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. Censo da Educação Profissional, 1999. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>>. Acesso em: 2 set. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior de 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/centso/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 3 out. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior de 2010. 2011a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_centso_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação. 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-centsosuperior-sinopse>>. Acesso em: 10 set. 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores do Instrumento nos graus de tecnólogo de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presencial e a distância do SINAES. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

KÖCHE, J. C. Fundamentos de metodologia científica. 21. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

KOIKE, B. Os desafios de ter o aluno longe da escola, Revista Valor Econômico, São Paulo, fev. 2012.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LANDIM, R. O mundo (e o petróleo) é delas. Jornal do Senado, abril 2012. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/senadonamidia/noticia.asp?n=692093&t=1>>. Acesso em: 7 mai. 2012.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0122.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

- MACHADO, Sonaly Pereira de Souza. A educação a distância: conquistas e desafios. Lentes pedagógicas, n. 1, v. 1, 2011.
- MALHOTRA, Naresh K. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MANUAL DE OSLO. OECD e OCDE. 2ª Revisão. FINEP, 2004.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p. 11-25.
- MARTINS, G. A. Manual para elaboração de monografias e dissertações. São Paulo: Atlas, 1994.
- MEDEIROS, I. B. O. Competências organizacionais: um estudo de caso de aplicação estratégica em uma pequena empresa. III SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2006. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos06/715_Artigo%20Competencias%20Organizacionais%20-%20Igor%20Medeiros.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.
- MENELAU, S.; CAPISTRANO, E. O.; ROCHA, A. M. N.; ALEXANDRE, M. L. E-learning como alternativa de ensino superior: estudo de caso no curso de graduação em Administração (UFRN). Revista de Negócios, ISSN 1980-4431, Blumenau, v. 13, n. 2, p. 37-47, abr./jun. 2008.
- MEZOMO, J. C. Gestão da qualidade na escola: princípios básicos. São Paulo: Terra, 2004.
- MILLS, J. et al. Strategy and performance: competing through competences. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph; Safári de Estratégia: Um Roteiro Pela Selva do Planejamento Estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- MOORE, M. e KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo, Cengage Learning, 2008.
- MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente. São Paulo: Ed. Papyrus, 1997.
- MORAN, J. M. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susana A. (Org.) A Educação Superior no Brasil. Brasília, CAPES – UNESCO, 2002. p. 251-274. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/eadsup.htm>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- MORAN, J. M.; ARAUJO FILHO, M.; SIDERICOUDES, O. A ampliação dos vinte por cento a distância: Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, 12, 2006, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis, SC: ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.
- MORAN, J. M. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil; ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54-70, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592.
- _____. A educação a distância como opção estratégica, 2011. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/estrategica.html>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

- MOTA, R. Universidade Aberta do Brasil. 2007. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/artigos_ronaldo.html>. Acesso em: 2 dez. 2011.
- NOVAIS, S. M.; FERNANDES, A. S. A. A Institucionalização do Ensino a Distância no Brasil: o caso da Graduação em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *Revista de Ciências da Administração*, v. 13, n. 29, p. 152-172, jan./abr. 2011.
- NUZZI, V. Rede Brasil Atual. Pesquisa sobre mulheres no mercado de trabalho mostra alguns avanços e velhos problemas. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/temas/trabalho/2011/03/mulheres-no-mercado-de-trabalho-alguns-avancos-e-velhos-problemas>>. Acesso em: 3 nov. 2011.
- PACHECO, A. S. V.; RISSI, M.; VASQUEZ, J. G. P.; NAKAYAMA, M. K.; MELO, P. A. Análise do curso de graduação em Administração sob a ótica dos sistemas adaptativos complexos. *Revista Novas Tecnologias da Educação*, v. 7, n. 1, 2009.
- PACHECO, A. S. V. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Andressa-Pacheco.pdf>>. 2010. Acesso em: 3/01/2012.
- PAIVA, V. L. M. O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et al. (Orgs.) *Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999. p. 41-57.
- PENTERICH, E. Competências organizacionais para a oferta da educação a distância no ensino superior: um estudo descritivo-exploratório de IES brasileiras credenciadas pelo MEC. 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-24022010-111257/es.php>>. Acesso em: 10 ago. 2011.
- PEREIRA, J. M. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EaD como instrumento de inclusão social. *J. Technol. Manag. Innov.* 2008, v. 3, Special Issue 1.
- PINSONNEAULT, A. & KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems: an assesment. *Journal of Management Information Systems*, 1993.
- PONTE, J. P. Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 24, sep./dec. 2000. p. 63-90.
- PORTER, Michael. *Estratégia competitiva*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, v. 68, n. 3, may/june 1990.
- PRAHALAD C. K. & HAMEL, G. *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- _____. 19. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
- PRAHALAD, C. K. Como incorporar as competências dos clientes. *HSM Management*, São Paulo, n. 20, p. 40-52, maio/jun. 2000.
- _____. *The fortune at the Botton of the Pyramid: Eradicating Poverty through Profits*, 5th Edition. Wharton School Publishing, 2009.
- RUAS, Roberto L.; ANTONELLO, Claudia S.; BOFF, Luiz H. (Orgs.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SATHLER, L. Referenciais de qualidade para uma educação superior a distância. *Colabor@ – Revista Digital da CVA-Ricesu*. v. 5, n. 17, p. 61-76, jul. 2008.

SELLTIZ, Claire et alii. Métodos de pesquisa nas relações sociais. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2a edição. São Paulo: EPU, 1987.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Pesquisa de Emprego e Desemprego – PED – Região Metropolitana de São Paulo. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/ped/index.php>>. 2011. Acesso em: 15 out. 2011.

SENO, W. P.; BELHOT, R. V. Delimitando a fronteira para a identificação de competências para a capacitação de professores de engenharia para o ensino a distância. Gest. Prod., São Carlos, v. 16, n. 3, p. 502-514, jul.-set. 2009.

SILVA, N. Exclusão social: espaço de criação como alternativa educacional. São Paulo: Ieditora, 2003.

SINAES. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Roteiro de auto-avaliação institucional 2004 - orientações gerais. Brasília, DF: INEP, 2004.

SIQUEIRA, H. S. O Telecurso 2000 e a abordagem do gênero discursivo relatório. 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006233021015007P1>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. Gestão de instituições de ensino. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. Revista de Administração Pública, RAP – Rio de Janeiro. 44(2):385-414, mar.-abr. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. 174 p.

UNISA. Universidade de Santo Amaro. 2011. Disponível em: <<http://www.unisa.br/aunisa/historia.shtml>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

_____. 2012. Disponível em: <<http://www.unisa.br/aunisa/cpa.shtml>>. Acesso em: 3 mar. 2012.

UNIVERSIA. Federal do Amazonas ganha Centro de Educação a Distância. 2006. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/vida-universitaria/noticia/2006/05/12/441941/federal-do-amazonas-ganha-centro-educao-distancia.html>>. Acesso em: 18 out. 2011.

VALERIANO, D. Moderno gerenciamento de projetos. São Paulo: Editora Pearson, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento de Ensino–Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 7. ed. São Paulo. Libertad, 2000. (Caderno Pedagógico do Libertad, v. 1)

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de software na educação. Campinas: Unicamp, 1999.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. Colabor@ – Revista Digital da CVA-RICESU, p. 29-59, set. 2008. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/artigo.php?n=17&art=77>>. Acesso em: 5 out. 2011.

WEBSTER. Webster's third new international dictionary of the english language, unabridged. Springfield: G. & C. Merriam, 1981.

- YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- _____. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZARIFIAN, P. Objectif compétence. Paris: Liaisons, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 DIRIGIDO AOS COORDENADORES

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 DA PESQUISA

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS ALUNOS

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO 1 DIRIGIDO AOS COORDENADORES

Nome: _____ Qualificação: _____

Por favor, assinale ao lado de cada um dos itens, de acordo com a lista abaixo, a(s) competência(s) (se houver mais de uma, até três mais importantes) que precisa(m) ser desenvolvida(s) na Instituição de Ensino para atendimento das exigências do instrumento de avaliação do MEC e obtenção do reconhecimento do curso de graduação (bacharelado) a distância. Pode haver uma mesma competência para mais de um item. Se em sua opinião houver OUTRA competência a ser desenvolvida NÃO relacionada na lista das 12 (doze), por favor, mencione-a abaixo do item correspondente: GESTÃO de nome da gestão.

- 1) Gestão da Avaliação do Curso
- 2) Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD
- 3) Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados
- 4) Gestão da Inovação
- 5) Gestão da Logística e Atendimento do Aluno a Distância
- 6) Gestão das Parcerias
- 7) Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica
- 8) Gestão do Planejamento e da Produção para a EaD
- 9) Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos
- 10) Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social
- 11) Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares.
- 12) Gestão da Tecnologia da Informação

Dimensão 1 – organização didático-pedagógica

Item	Competência(s) necessária(s)
1.1. Contexto educacional	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.3. Objetivos do curso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.4. Perfil profissional do egresso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.5. Estrutura curricular	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

	(continua)
	7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.6. Conteúdos curriculares	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.7. Metodologia	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.8. Estágio curricular supervisionado	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.9. Atividades complementares	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC)	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.11. Apoio ao discente	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.13. Atividades de tutoria	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TIC – no processo ensino-aprendizagem	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.15. Material didático institucional	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
1.18. Número de vagas	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()

Dimensão 2 – corpo docente e tutorial

Item	Competência(s) necessária(s)
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 ()

- NDE	(continua)
	7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.2. Atuação do(a) coordenador(a)	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.3. Experiência do(a) coordenador(a) do curso em cursos a distância	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador(a)	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.5. Regime de trabalho do(a) coordenador(a) do curso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.6. Carga horária de coordenação de curso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.7. Titulação do corpo docente do curso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.8. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.10. Experiência profissional do corpo docente	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.11. Experiência no exercício da docência na educação básica	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()

2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância	(continua) 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
2.18. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()

Dimensão 3 – infraestrutura

Item	Competência(s) necessária(s)
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.3. Sala de professores	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.4. Salas de aula	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.6. Bibliografia básica	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.7. Bibliografia complementar	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.8. Periódicos especializados	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()
3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)	1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 ()

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 2 DA PESQUISA

Nome: _____ . Qualificação: _____

De acordo com a escala abaixo, em cada uma das três dimensões, classifique as competências essenciais que a Instituição de Ensino deve possuir para obter o reconhecimento do curso de graduação (bacharelado) a distância pelo MEC:

MI: Muito Importante

I: Importante

PI: Pouco Importante

Dimensão 1 – organização didático-pedagógica

1) Gestão da Avaliação do Curso

MI ()

I ()

PI ()

2) Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD

MI ()

I ()

PI ()

3) Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados

MI ()

I ()

PI ()

4) Gestão da Inovação

MI ()

I ()

PI ()

5) Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância

MI ()

I ()

PI ()

6) Gestão das Parcerias

MI ()

I ()

PI ()

7) Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica

MI ()

I ()

PI ()

8) Gestão do Planejamento e da Produção para a EaD

MI ()

I ()

PI ()

9) Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos

MI ()

I ()

PI ()

10) Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social

MI ()

I ()

PI ()

11) Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares.

MI ()

I ()

PI ()

12) Gestão de Tecnologia da Informação.

MI ()

I ()

PI ()

Dimensão 2 – corpo docente e tutorial

1) Gestão da Avaliação do Curso

MI ()

I ()

PI ()

2) Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD

MI ()

I ()

PI ()

- 3) Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados
MI () I () PI ()
- 4) Gestão da Inovação
MI () I () PI ()
- 5) Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância
MI () I () PI ()
- 6) Gestão das Parcerias
MI () I () PI ()
- 7) Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica
MI () I () PI ()
- 8) Gestão do Planejamento e da Produção para a EaD
MI () I () PI ()
- 9) Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos
MI () I () PI ()
- 10) Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social
MI () I () PI ()
- 11) Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares.
MI () I () PI ()
- 12) Gestão de Tecnologia da Informação.
MI () I () PI ()

Dimensão 3 – infraestrutura

- 1) Gestão da Avaliação do Curso
MI () I () PI ()
- 2) Gestão Estratégica e de Políticas para a EaD
MI () I () PI ()
- 3) Gestão da Infraestrutura e de Serviços Descentralizados
MI () I () PI ()
- 4) Gestão da Inovação
MI () I () PI ()
- 5) Gestão da Logística de Atendimento do Aluno a Distância
MI () I () PI ()
- 6) Gestão das Parcerias
MI () I () PI ()
- 7) Gestão e o Planejamento da Infraestrutura Física e Tecnológica
MI () I () PI ()
- 8) Gestão do Planejamento e da Produção para a EaD
MI () I () PI ()

9) Gestão do Planejamento, Produção e Distribuição de Materiais Didáticos

MI ()

I ()

PI ()

10) Gestão das Políticas e Programas de Formação e Capacitação do Corpo Social

MI ()

I ()

PI ()

11) Gestão de Recursos Humanos e das Equipes Multidisciplinares.

MI ()

I ()

PI ()

12) Gestão da Tecnologia da Informação.

MI ()

I ()

PI ()

ANEXOS

ANEXO A – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Dimensão 1: organização didático-pedagógica

- 1.1. Contexto educacional
- 1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso
- 1.3. Objetivos do curso
- 1.4. Perfil profissional do egresso
- 1.5. Estrutura curricular
- 1.6. Conteúdos curriculares
- 1.7. Metodologia
- 1.8. Estágio curricular supervisionado
- 1.9. Atividades complementares
- 1.10. Trabalho de conclusão de curso (TCC)
- 1.11. Apoio ao discente
- 1.12. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso
- 1.13. Atividades de tutoria
- 1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TIC – no processo ensino-aprendizagem
- 1.15. Material didático institucional
- 1.16. Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes
- 1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
- 1.18. Número de vagas

Dimensão 2: corpo docente e tutorial

- 2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE
- 2.2. Atuação do (a) coordenador (a)
- 2.3. Experiência do(a) coordenador(a) do curso em cursos a distância
- 2.4. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica do(a) coordenador(a)
- 2.6. Carga horária de coordenação de curso
- 2.7. Titulação do corpo docente do curso
- 2.8. Titulação do corpo docente do curso
- 2.9. Regime de trabalho do corpo docente do curso
- 2.10. Experiência profissional do corpo docente

- 2.12. Experiência de magistério superior do corpo docente
- 2.13. Relação entre o número de docentes e o número de estudantes
- 2.14. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
- 2.15. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica
- 2.16. Titulação e formação do corpo de tutores do curso
- 2.17. Experiência do corpo de tutores em educação a distância
- 2.18. Relação: docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante

Dimensão 3: infraestrutura

- 3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI
- 3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos
- 3.3. Sala de professores
- 3.4. Salas de aula
- 3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática
- 3.6. Bibliografia básica
- 3.7. Bibliografia complementar
- 3.8. Periódicos especializados
- 3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade
- 3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade
- 3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços
- 3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)