



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ENEDINA BETÂNIA LEITE DE LUCENA PIRES NUNES

**INTERAÇÃO MÚTUA E REATIVA NA EAD: UM ESTUDO DE CASO COM  
DOCENTES, TUTORES E DISCENTES NO CURSO DE BIOLOGIA DA UFT**

PALMAS - TO

2016

ENEDINA BETÂNIA LEITE DE LUCENA PIRES NUNES

**INTERAÇÃO MÚTUA E REATIVA NA EAD: UM ESTUDO DE CASO COM  
DOCENTES, TUTORES E DISCENTES NO CURSO DE BIOLOGIA DA UFT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Currículo, formação de professores e saberes docentes, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Cristina Auler Pereira

PALMAS - TO

2016

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

N972i Nunes, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires .

Interação mútua e reativa na EAD: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes no curso de Biologia da UFT . / Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes. – Palmas, TO, 2016.

181 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, 2016.

Orientadora : Isabel Cristina Auler Pereira

1. Interação. 2. Educação a distância. 3. Avaliação de curso na modalidade a distância. 4. Indicadores de avaliação. I. Título

CDD 370

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**



Fundação Universidade Federal do Tocantins  
Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação

ATA Nº 22/2016

### ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dezessete dias do mês de agosto de 2016, realizou-se no auditório do bloco III, na Fundação Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Palmas, às nove horas, a defesa de dissertação da mestrado da aluna, **Enedina Betânia Leite de Lucena Pires Nunes**, regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação, com o título **“Interação mútua e reativa na EAD: um estudo com docentes, tutores e discentes do curso de Biologia da UFT**, perante a Banca Examinadora como segue: **Profª Drª Isabel Cristina Auler Pereira(Orientadora)**, **Profª. Dra Tânia Suely Azevedo Brasileiro**, **Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha** e **Profa Dra Jocyléia Santana dos Santos**. Após a exposição do seu trabalho, a aluna foi arguida pelos componentes da Banca. A Senhora Presidente, Profa. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira, solicitou que a aluna se retirasse para que a Banca procedesse ao julgamento. A aluna foi **aprovada**, sendo-lhe atribuído o **grau de Mestre em Educação** desde que cumpridas às exigências descritas pela Banca em um prazo de 90 dias. Além das exigências, a aluna deverá entregar dois exemplares impressos e encadernados em capa dura e quatro exemplares em formato digital em CD-ROM com capa, em arquivo único em PDF da versão definitiva da dissertação, assim como a cópia do artigo final e o comprovante de sua submissão para uma revista Qualis A ou B da área de Educação à Coordenação do Programa de Mestrado em Educação. Esses exemplares deverão estar devidamente corrigidos, segundo as sugestões da banca examinadora e encaminhados com o atesto da orientadora. A Senhora Presidente deu a sessão por encerrada e nada mais havendo a constar, lavra a presente ata que segue assinada por todos os membros da Comissão.

Prof. Dra. Isabel Cristina Auler Pereira - orientadora PPGE/UFT

Prof. Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro - PPGE/UFOPA

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha - PPGE/UFT

Prof. Dra. Jocyléia Santana dos Santos - PPGE/UFT

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e meu Deus!

Ao meu esposo Callísthenes Pires Nunes que contribuiu em várias etapas desta empreitada, e também aos meus filhos Lucas Leite Pires Nunes e Leila Leite Pires Nunes.

Aos meus pais Hermenegildo Leite de Lucena e Maria Leite de Lucena, ambos *in memorian*.

A orientadora desta dissertação, professora doutora Isabel Auler, pelo saber com as valiosas observações e contribuições para a pesquisa.

Aos colegas Bianca Zanella, Edson Oliveira, Luciana Pereira, Zilmene Santana, e ao prof. dr. Paulo Cléber Mendonça Teixeira, pelas valiosas contribuições.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa que prescindiram de seu precioso tempo para responder ao questionário.

Aos(s) professores(as) doutores(as) do Programa do Mestrado em Educação da UFT: Carmem Artioli, Isabel Auler, José Damião Trindade Rocha, Maria José de Pinho, Rosilene Lagares, além da coordenadora do mestrado Jocyléia Santana.

A todos os outros familiares e amigos(as) que não tenham sido mencionados aqui, agradeço a compreensão pelo afastamento do seu convívio durante a realização do mestrado.

Por fim, àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para conclusão deste estudo.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologias Educacionais
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Consórcio Centro de Educação a Distância do estado do Rio de Janeiro
CEE/TO	Conselho Estadual de Educação do Tocantins
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGIB	Comitê Gestor de Internet no Brasil
CNPJ	Conselho Nacional de Pessoas Jurídicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Centro de Novas Tecnologias Educacionais
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Superior Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CREAD	Consórcio-Rede de Educação a Distância
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DTE	Diretoria de Tecnologias Educacionais
EaD	Educação a Distância
EDUCON	Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda.
e-MEC	Sistema de processos eletrônicos do Ministério da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACILA	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IFF	Instituto Federal Fluminense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NUTES	Núcleo de Tecnologias Educacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROLIC	Programa de Formação Inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio (Pró-Licenciatura)
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SIASG	Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais
SIDOR	Sistema Integrado de Dados Orçamentários
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ambiente inicial do <i>Moodle</i> UFT .....	64
Figura 2 - Faixa etária - Aluno, Docente e Tutor .....	66
Figura 3 - Tempo de atuação em EaD - Docente e Tutor .....	66
Figura 4 - Nível de interatividade na percepção dos alunos.....	67
Figura 5 - Nível de interatividade na percepção dos Docentes .....	67
Figura 6 - Nível de interatividade na percepção dos Tutores .....	68
Figura 7 - Feedback/resposta aos alunos com relação as dúvidas do conteúdo do curso na percepção dos Alunos, Docentes e Tutores .....	69
Figura 8 - Nível de interação síncrona (participação nos <i>chats</i> , videoconferências, etc.) no curso na percepção dos Alunos, Docentes e Tutores.....	69
Figura 9 - Nível de interação assíncrona (participação nos <i>fóruns</i> , <i>e-mails</i> , etc.) no curso na percepção dos Alunos, Docentes e Tutores .....	70
Figura 10 - Tecnologias que promovem uma maior interação na percepção dos Alunos.....	71
Figura 11 - Tecnologias que promovem uma maior interação na percepção dos Docentes ....	72
Figura 12 - Tecnologias que promovem uma maior interação na percepção dos Tutores .....	73
Figura 13 - Nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento das atividades durante o curso na percepção dos Alunos .....	74
Figura 14 - Nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento das atividades durante o curso na percepção dos Docentes .....	74
Figura 15 - Nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento das atividades durante o curso na percepção dos Tutores.....	75



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar como se configura a interação entre docentes, tutores e estudantes do curso de Biologia EaD da Universidade Federal do Tocantins (UFT), conforme os indicadores de avaliação integrantes dos Referenciais de Qualidade e do Instrumento de Avaliação de cursos, do Ministério da Educação. A fundamentação se baseia em Lévy (1999); Silva (2000, 2001, 2010); Primo (2000, 2001, 2003, 2005, 2011); periódicos científicos, teses e dissertações, bem como o projeto pedagógico do curso. A abordagem qualitativa foi adotada nesta pesquisa a partir de um estudo de caso no referido curso, no período de 2005 (implantação da EaD na UFT) a 2015 (ano do 6º módulo do curso) utilizando-se da análise documental e de conteúdo. Constata-se que a interação repercute diretamente nas práticas do curso de Biologia EaD como indicador de qualidade de avaliação, não podendo a tecnologia ser reduzida meramente à ferramenta para transmissão de informações e nem o processo educativo ser similar ao ensino presencial. No curso pesquisado, com base nos indicadores propostos, a interação ocorre de maneira mediana, apresentando características reativas. Por outro lado, o Instrumento de Avaliação do MEC (2015) não apresenta indicadores que explicitem se há excelência na interação promovida como garantia de padrão de qualidade do curso, mas sim, se existem níveis de qualidade na avaliação do curso. Constata-se também a necessidade de se desenvolver mais pesquisas na área, para que a EaD, tendo a interação como característica fundamental, se constitua, efetivamente, numa modalidade de acesso à educação superior de qualidade.

**Palavras-chave:** Interação. Educação a distância. Avaliação de curso na modalidade a distância.

## ABSTRACT

This research aims to evaluate the configuration of the interaction mutual and reactive among professors, tutors and students in the course of Biology EaD, at the Federal University of Tocantins (UFT) as the evaluation indicators of the Quality of References and courses Assessment Instrument, the Ministry of Education. The theoretical framework is based on Levy (1999); Silva (2000, 2001, 2010); Primo (2000, 2001, 2003, 2005, 2011); Valente (2002, 2003, 2014), scientific journals, theses and dissertations, as well as the pedagogical project of the course. The qualitative approach was adopted in this research from a case study in that course, from 2005 (implementation of distance education in UFT) to 2015 (year of the 6th course module), using document analysis and content. It appears that the interaction affects directly in the practices in the course of Biology EaD as an indicator of quality, where the technology may not be reduced merely to a tool for transmitting information nor the educational process similar to face-to-face teaching. In the course researched, based on the proposed indicators, the interaction occurs in a median way, presenting reactive characteristics. On the other hand, it is observed that the assessment tool of MEC does not provide indicators to report if there is excellence in promoted interaction as a guarantee of quality standard of the course, but if there are quality levels in the evaluation of the course. However, it provides if there is quality levels in the assessment of the course. It appears also the need to develop further research in the area since, so that the distance education, with interaction as a key feature, constitutes itself effectively in a high quality access mode.

**Keywords:** Interaction. Distance education. Evaluation of course in the distance mode.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Problema de pesquisa e hipótese .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Objetivos.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Metodologia.....</b>	<b>16</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 A integração da educação a distância (EAD) ao sistema educacional brasileiro .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 A expansão da educação a distância como modalidade de ensino .....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 Os caminhos assumidos pela EAD no Brasil: constatações e desafios.....</b>	<b>28</b>
<b>2.4 A EaD no Estado do Tocantins: breve histórico.....</b>	<b>33</b>
<b>2.5 A trajetória da educação a distância na Universidade Federal do Tocantins (UFT).34</b>	
2.5.1 A implantação da Educação a distância na UFT .....	35
2.5.2 As instâncias gestoras da EaD na UFT.....	40
<b>3 INTERAÇÃO COMO INDICADOR DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 A interatividade e interação na educação a distância .....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 Interatividade e interação: alguns conceitos .....</b>	<b>47</b>
<b>3.3 Tipos de interação no contexto da educação a distância.....</b>	<b>49</b>
<b>3.4. Ferramentas interativas .....</b>	<b>52</b>
3.4.1 Ferramentas síncronas .....	52
3.4.2 Ferramentas assíncronas .....	53
<b>3.5. Enfoques sobre o termo interatividade.....</b>	<b>56</b>
<b>3.6. A Interação como indicador de qualidade na avaliação da educação superior a distância.....</b>	<b>58</b>
3.6.1 Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância preconizados pelo Ministério da Educação.....	58
3.6.2 Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância .....	60
<b>4 INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES, TUTORES E ESTUDANTES NO CURSO A DISTÂNCIA DE BIOLOGIA/UFT .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Comunicação e interação no PPC do curso de Biologia EaD.....</b>	<b>62</b>
<b>4.3 As formas de interação a partir dos docentes, tutores e estudantes no curso de Biologia EaD.....</b>	<b>65</b>

4.3.1 Análise dos questionários .....	65
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A - Modelo de Questionário do Aluno.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE B - Modelo de Questionário do Docente .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE C - Modelo de Questionário do Tutor .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO A - Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO B - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e distância.</b>	<b>102</b>
<b>.....</b>	<b>102</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os novos cenários globalizados, a política de expansão da educação superior brasileira implementada pelo Ministério da Educação (MEC) e o desenvolvimento tecnológico demandam novas ações das universidades, especialmente no que se refere a novas modalidades de oferta de cursos de graduação. Nesse contexto, a educação a distância (EaD), mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, situa-se como uma importante modalidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL 2015a), a formação de professores é "[...] indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação [...]" (BRASIL, 2015a, p. 8). As DCNs consideram, ainda, dentre os princípios que norteiam a formação inicial e continuada, “a avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015a, p. 8), e que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas, para que conduzam o(a) egresso(a) ao “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015a, p. 9).

Há, portanto, uma relação importante entre a avaliação dos cursos de formação de professores e o uso das TIC no processo educativo, as quais devem estar explicitadas no projeto pedagógico do curso (PPC), de maneira competente e acessível, para o aperfeiçoamento do processo do ensino-aprendizagem e a ampliação da formação da cultura docente e discente.

Considerando as dimensões territoriais do país e as demandas de formação do estado do Tocantins, a infraestrutura física disponível pelas instituições de ensino superior e a disponibilidade de educadores com capacidade para facilitar esse processo, a educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação no ensino superior é viável e necessária, embora torne o investimento aplicado em seus métodos e técnicas elevado. Isto ocorre, porque a oferta de cursos exige capacitação dos profissionais envolvidos; a produção de materiais didáticos; a aquisição de equipamentos e sua manutenção; a assistência técnica e segurança; a preparação dos ambientes físicos e virtuais; o desenvolvimento de sistemas de operacionalização e gestão. Além do que, o avanço contínuo da ciência e da tecnologia leva a uma periódica necessidade de atualização dos equipamentos e dos conteúdos didáticos.

O interesse por esta temática decorre da experiência profissional da pesquisadora na área de avaliação institucional e de cursos de graduação, tanto presencial como a distância, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ao longo da trajetória, pude constatar que os processos avaliativos internos e externos podem contribuir tanto para melhor conhecimento e evolução da instituição como para a formulação de políticas institucionais, além de colaborar para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação.

Esta percepção levou-me a estudar os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007a), que estabelecem os princípios, diretrizes e critérios para a educação superior a distância, como também os indicadores que são avaliados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (BRASIL, 2015b), do Ministério da Educação (MEC).

Minha experiência profissional contribuiu significativamente para que eu tivesse acesso a todos os dados do processo de implantação e de oferta de todos os cursos na modalidade a distância da UFT. Além do mais, como membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFT, pude me debruçar sobre os dados constantes nos relatórios dos cursos e no acompanhamento dos processos de avaliações institucionais externas (Credenciamento e Recredenciamento da UFT) e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação presencial e a distância da UFT. Além disso, acumulei muitas informações e dados sobre a avaliação na universidade em virtude de ser responsável pela inserção de dados no cadastro e nos processos regulatórios e de avaliação no sistema e-MEC<sup>1</sup>, incluídas as ações como: acompanhamento de processo de inscrição dos estudantes no ENADE; adequação do cadastro para o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e para o Censo da Educação Superior; inserção do Relatório de Autoavaliação; abertura e acompanhamento de processos no sistema; impugnação de relatórios de avaliação; resposta de diligências; arquivamento de processos; preenchimento de formulário eletrônico; interposição de recurso; entre outras.

Pelo exposto, observa-se que são atividades que conferem à pesquisadora maior proximidade com a temática de avaliação de cursos superiores de graduação, tornando-se relevante a contribuição para o processo de supervisão e regulação da educação superior, assim como para a melhoria da qualidade dos cursos nessa modalidade na UFT, sintonizada com as demandas de formação presentes no estado do Tocantins.

---

<sup>1</sup> Sistema eletrônico de fluxo e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior brasileira.

## 1.1 Problema de pesquisa e hipótese

Neste sentido, formula-se a seguinte questão: Como se configura a interação mútua e reativa entre docentes, tutores e estudantes no curso de Biologia, modalidade EaD, da UFT, a luz dos Referenciais de Qualidade da Educação Superior a distância e do Instrumento de Avaliação de cursos de graduação do Ministério da Educação?

A partir deste problema de pesquisa, formulou-se a seguinte hipótese: apesar dos esforços institucionais, o acesso limitado à internet à diversas regiões do estado do Tocantins e a deficiência da infraestrutura e logística dos polos prejudicam a interação entre docentes, tutores e estudantes.

## 1.2 Objetivos

Com o intuito de melhor entender como se processa a interação mútua e reativa no curso de Biologia a distância, em relação às diretrizes emanadas do Ministério da Educação, esta pesquisa tem como seguintes objetivos:

### **Objetivo geral**

Avaliar como se configura a interação mútua e reativa entre docentes, tutores e estudantes no curso de Biologia a distância, na UFT, a luz dos ‘Referenciais de Qualidade da Educação Superior a distância’ e o ‘Instrumento de Avaliação de cursos de graduação’.

### **Objetivos específicos:**

- conhecer os fundamentos da educação a distância nos cenários nacional e local e os mecanismos de interação presentes nos ‘Referenciais de Qualidade da educação superior a distância’ e no ‘Instrumento de Avaliação de Curso de graduação’ do Ministério da Educação;
- compreender os princípios teóricos acerca da interatividade e interação como indicador de qualidade na educação a distância;

- analisar os mecanismos de interação contemplados no curso de Biologia EaD a partir da percepção dos docentes, tutores e estudantes.

### 1.3 Metodologia

O percurso metodológico desta pesquisa foi de avaliar os mecanismos de interação entre os alunos, professores e tutores contemplados no curso de Licenciatura em Biologia EaD, à luz dos indicadores oficiais de avaliação do MEC. Entende-se que não basta garantir as estruturas tecnológicas, mas elas devem ser efetivas na comunicação dos envolvidos, tomando como referência os dois documentos do Ministério da Educação (MEC), já citados anteriormente. Esses documentos elencam itens como a interação e comunicação, considerando-os fundamentais para elaborar uma visão educativa integradora, capaz de superar o reducionismo tecnológico que circunda o debate acerca dessa modalidade.

A abordagem qualitativa foi adotada nesta pesquisa a partir de um estudo de caso no curso de Biologia EaD da Universidade Federal do Tocantins (UFT). De acordo com Creswell (2007), nos estudos de caso o pesquisador explora um evento ou uma atividade, relacionado por tempo e atividade, e coleta dados durante um período de tempo prolongado. O estudo de caso como pesquisa qualitativa “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características, que foram vivenciadas neste estudo:

1. Na investigação qualitativa, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. [...] assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre[...].
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...] Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] Este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.



5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50)

Esta pesquisa descritiva apresenta os fatos e fenômenos contemplados pela realidade do referido curso. Uma de suas características é a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como o questionário (TRIVIÑOS, 1987), que foi aplicado aos docentes, tutores e estudantes, composto de oito questões fechadas e uma aberta. As questões fechadas tiveram opções de respostas baseadas numa escala de cinco conceitos, representados por Muito Alto, Alto, Médio, Baixo e Muito Baixo, que foram adaptados da escala original do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância que contém os conceitos: Não Atende, Insuficiente, Suficiente, Muito Bom/Muito Bem e Excelente. Conforme dispõe a Lei do Sinaes nº 10.861/2004, no §2º do Art. 4º "A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas" (BRASIL, 2004a, p. 3).

A última questão, aberta, foi trabalhada por meio de análise de conteúdo, de forma qualitativa e contextualiza, com base nas concepções sobre o processo de interação entre docentes, tutores e estudantes no Curso de Biologia EaD. Para transcrever, classificar e categorizar as respostas dos questionários, como também preservar a identidade dos participantes, adotou-se esta nomenclatura de identificação para docente (Dn), para tutor (Tn) e para aluno (An), sendo "n" o número de sequência dos respondentes (1 é o primeiro que respondeu, 2 é o segundo que respondeu, 3 é o terceiro e assim por diante), sendo referenciados ao longo do texto pela indicação de A1 a A20 para os alunos, D1 a D7 para os docentes e T1 a T9 para os tutores.

As questões aplicadas estão correlacionadas, ou seja, a cada questão do questionário docente, existe uma questão correspondente no questionário do tutor e do questionário do aluno, que aborda o mesmo tópico pesquisado, com o propósito de confrontar as suas percepções a respeito de uma questão, conforme questionários disponibilizados nos apêndices da dissertação.

Segundo Triviños (1987, p. 160), a técnica de análise de conteúdo se presta “para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que a simples vista, não se apresentam com a devida clareza”. Esta técnica foi utilizada neste

estudo, compreendendo segundo Bardin (1977), três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados e interpretação dos dados.

A primeira fase, a pré-análise, compreendeu a pesquisa e coleta dos documentos a serem analisados como a seleção de fontes sobre a educação a distância no contexto nacional e local, tais como: legislação brasileira e regional, documentos da instituição pesquisada, o projeto pedagógico do curso, os documentos oficiais e o referencial teórico sobre a interação nos cursos EaD. A segunda fase teve por objetivo identificar os termos ou abordagens que remetessem à temática de interação. A terceira e última etapa consistiu no tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, considerando os objetivos e a questão norteadora da pesquisa. A partir disso, foi feita a discussão dos resultados da pesquisa apresentando a análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários aos sujeitos da pesquisa.

Esta pesquisa tem como *locus* a Universidade Federal do Tocantins, com uma história recente de pouco mais de uma década na educação superior, que reconhece a importância da modalidade de ensino a distância e busca consolidar, na educação mediada pelas TICs, os seus ideais referenciados na sua missão de “Formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2014, p. 10).

A delimitação temporal do estudo compreendeu o período de 2005 ao primeiro semestre do ano de 2015. Abordou o período de implantação da educação a distância na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 2005, com a criação do curso de Biologia EaD, em caráter experimental, a partir da elaboração de projeto apresentado pelo Consórcio Setentrional e aprovado pelo MEC, em 2004. Aos poucos, a UFT foi implantando novos cursos nessa modalidade, as licenciaturas em Química (2013), Física (2013) e Matemática (2014) e o bacharelado em Administração Pública (2014) e formando os professores conteudistas, tutores e professores das disciplinas, mas entende-se que há necessidade de um aprofundamento em relação aos mecanismos de interação entre os sujeitos da aprendizagem (docentes, tutores e estudantes) tendo como fundamento os elementos constantes nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007a) para esta modalidade e aos resultados dos processos de avaliação de cursos mediados pelas tecnologias da informação e comunicação.

Os participantes da pesquisa foram os docentes e tutores das disciplinas do 6º módulo, e os estudantes matriculados nas respectivas disciplinas deste módulo, no primeiro semestre de 2015, do curso de Biologia EaD, da Universidade Federal do Tocantins. Esse módulo corresponde à segunda metade do curso, incluindo a disciplina de estágio curricular supervisionado. Esta disciplina é definida por lei para os cursos de licenciaturas, deve ser desenvolvida a partir do início da segunda metade do curso, ou seja, no quinto, sexto, sétimo e oitavo períodos. Portanto, os alunos selecionados já cursaram o estágio do quinto módulo. Os módulos mais avançados (7º e 8º) não estavam sendo ofertados pelo curso no ano de 2015, por isso não foram incluídos no estudo. A intenção não foi investigar os pré-concluintes e concluintes, até porque não havia a oferta de módulos mais avançados, mas somente os que haviam iniciado o estágio curricular supervisionado, visto que a prática realizada no estágio propicia uma vivência maior na docência como campo de atuação e reflexão sobre o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que os processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação na modalidade a distância são especiais, visto que não ocorrem anualmente. A oferta do curso está condicionada ao atendimento das condições de funcionamento dos polos de apoio presencial, conforme padrão de qualidade indicado pela Capes/Mec. Os polos que não atenderem as condições de funcionamento, não terão seus cursos ofertados.

É importante destacar que o ingresso dos alunos participantes desta pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano de 2012 por meio do processo seletivo do Edital nº 072/2012, sendo que o processo seguinte ocorreu no segundo semestre de 2014, provocando um vácuo de 4 semestres letivos.

Os tutores que foram selecionados para a pesquisa são vinculados às disciplinas do módulo pesquisado foram vinculados ao curso por meio de processo seletivo regido por edital específico. Portanto, estavam aptos para participar da pesquisa por terem a formação exigida na área do curso ou área afim, além de terem competência de usabilidade e acessibilidade a tecnologias digitais para atividades educacionais mediadas via internet (*fórum chat*, plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros).

Da mesma forma, os docentes que lecionam as disciplinas do 6º módulo do curso de Biologia EaD são efetivos, ingressaram na Universidade Federal do Tocantins por meio de concurso público de provas e títulos regido por edital de abertura para o cargo de professor do

magistério superior, com formação mínima de mestrado ou doutorado na área do curso ou área afim.

Considerando o respeito aos sujeitos da pesquisa, os aspectos éticos são necessários à pesquisa para preservar a dignidade, reconhecer a vulnerabilidade e assegurar a vontade dos participantes da pesquisa, que manifestaram a sua autorização por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo disponibilizado nos Apêndices da dissertação. Este termo especifica os objetivos da pesquisa, da permanência ou desistência da pesquisa a qualquer momento, confidencialidade das informações e dados dos pesquisadores responsáveis.

Este estudo está organizado em cinco seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. A primeira seção introduz a temática complementando com o problema de pesquisa e hipótese, objetivos e metodologia.

A segunda seção trata sobre o processo de implantação e expansão da educação a distância no cenário nacional e no estado do Tocantins. Reflete de modo especial sobre o contexto de autorização, funcionamento e expansão dessa modalidade no sistema educacional brasileiro e na Universidade Federal do Tocantins (UFT), levando-se em conta os aspectos legais, os caminhos assumidos pela EaD no Brasil e a sua trajetória na Universidade Federal do Tocantins (UFT)

A terceira seção trata os princípios teóricos da interação e interatividade na educação a distância compreendendo alguns conceitos, tipos de interação, ferramentas interativas, enfoques sobre o termo interatividade e a interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância presente nos documentos oficiais: “Referências de Qualidade na Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007a) e o “Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância” (BRASIL, 2015b).

A quarta seção analisa os mecanismos de interação contemplados nos documentos do curso de Biologia EaD e nos dados coletados obtidos nos questionários dos sujeitos da pesquisa - docentes, tutores e estudantes.

As considerações finais apresentam os resultados do estudo empírico e as contribuições destacando algumas proposições feitas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, além de questões para aprofundamento de discussão em relação aos processos interativos nos ambientes a distância.

## 2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL

Esta seção busca compreender o processo de implantação e expansão da educação a distância no cenário nacional e no estado do Tocantins. Reflete de modo especial sobre o contexto de autorização, funcionamento e expansão dessa modalidade no sistema educacional brasileiro e na Universidade Federal do Tocantins (UFT), levando-se em conta os aspectos legais. Destaca-se que além dos documentos exarados pelo Ministério da Educação, a educação a distância (EaD) se constitui como modalidade educativa resultante da articulação entre as políticas educacionais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Trata-se de uma questão fundamental, pois esses processos devem constituir um sistema integrado das dimensões da realidade do curso avaliado para alcançar os objetivos do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância e da modalidade.

A modalidade de ensino a distância tem como fundamento os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDB 9394/96; do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 dessa Lei para a EaD; dos documentos e fundamentos da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), do Decreto 5.800/2006 que institui o Sistema Universidade Aberta no Brasil (UAB), dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, de 2007, do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, de 2015, e dos documentos produzidos pela UFT no período de implantação dessa modalidade de ensino.

Após uma década da Lei nº 9394/96, os dados do Censo da Educação Superior de 2006, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), sobre o credenciamento de instituições de educação superior para a oferta de cursos a distância, revelaram predominância de cursos na área de Educação, no âmbito da esfera privada. Do total de 818.580 vagas, 524.096 (64,02%) foram ofertadas na área de Educação, sendo que desse total apenas 18.912 das vagas foram oferecidas para o ensino público (3,6%), enquanto o ensino superior privado dispôs de 505.184 (96,4%). No que se refere ao número de matrículas por área e esfera administrativa, os dados do Censo 2006 reforçaram essa expressiva participação da esfera privada na área da educação com 169.562 matrículas (do total geral de 207.991), correspondentes a 81,52% das matrículas registradas.

Em 2005, prosseguindo com as ações para alavancar a educação a distância, em especial nas universidades, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema Universidade Aberta (UAB), notadamente voltado para a formação de professores. O principal objetivo da UAB visava "fomentar o desenvolvimento institucional para a educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2006a).

Para tornar possível esse processo, o MEC redimensionou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituindo ações que, anteriormente eram de competência da Secretaria de Educação Superior (SESu) e Secretaria de Educação a Distância (SEED). Além disso, órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ganharam destaque atuando no acompanhamento, avaliação e financiamento da educação nacional, sobretudo no que se refere aos projetos e programas de formação de professores.

Após uma década de criação da LDB, com a publicação do Decreto 5.622 de 2005, ficou estabelecido que os atos do Poder Público como credenciamento de instituições e de cursos de graduação seriam fundamentados nos "Referenciais de qualidade para a educação a distância", definidos pelo Ministério da Educação. Este decreto regulamentou o artigo 80 da Lei citada e caracterizou a educação a distância preconizada pelo uso de meios e tecnologias de comunicação de informação, como "modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas, em lugares ou tempos diversos" (BRASIL, 2005).

As Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância, instituídas em março de 2016, trazem o conceito de EaD mais ampliado do que o definido no Decreto 5.622/2005, em relação a educação a distância no Brasil.

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016b).

Com o fortalecimento da EaD, diferentes meios e tecnologias de informação e comunicação são incorporados nos processos de ensino e aprendizagem, que implicam pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação, complementariedade entre presencialidade e virtualidade, entre outros elementos, como forma de promover a interação entre professor, tutor e aluno, a flexibilização do espaço e do tempo, o desenvolvimento das atividades educativas e a formação adequada dos estudantes em lugares e tempos diversos.

## **2.1 A integração da educação a distância (EAD) ao sistema educacional brasileiro**

A integração da educação superior a distância ao sistema educacional brasileiro ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, que estabeleceu em seu artigo 80, o incentivo do Poder Público ao desenvolvimento e veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino (BRASIL, 1996). A partir daí, tornou-se fundamental a compreensão da educação a distância como um campo de estudo e como uma das formas de democratização do acesso ao ensino superior. Nesse mesmo ano, é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC)<sup>2</sup>, pelo Decreto 1.917/1996, com a finalidade de implementar uma política de formação a distância, pois, até esse momento, as ações no campo da EaD eram de caráter pontual e emergencia.

A primeira universidade virtual pública do país, criada a partir de um consórcio interuniversitário, em dezembro de 1999, foi a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede). De acordo com Silva, Ribeiro, Schneider (2006), nesse mesmo mês, realizou-se a I Reunião da UniRede na Universidade de Brasília (UnB), que contou com a presença de representantes de 18 universidades públicas, resultando na formalização de Protocolo de Intenções para a criação da UniRede, o qual contemplava a ideia de uma universidade em rede. No mês seguinte, em janeiro de 2000, também na UnB, aconteceu o II Encontro, no qual foi apresentado o projeto UniRede aos reitores das instituições de ensino e, posteriormente, foram realizadas audiências públicas promovidas pelos Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia. O III Encontro realizou-se em fevereiro, na Universidade Federal do Rio de

---

<sup>2</sup>A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi extinta em maio de 2011 e, os seus programas e ações foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), conforme Decreto 7.480/2011, que reestruturou as atividades da extinta secretaria.



Janeiro (UFRJ), com grupos de trabalho reunidos para o estabelecimento de ações para implementação do projeto.

As diversas ações desenvolvidas culminaram na assinatura do Termo de Adesão ao Consórcio UniRede, em 23 de agosto de 2000, pelos ministros da Educação, da Ciência e Tecnologia das Comunicações, em reunião com representantes de 62 instituições de Ensino Superior (IES), explicitando o objetivo do grupo de potencializar o acesso ao ensino público universitário e de contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia, Arte e Cultura, em todos os seus níveis, por meio da utilização e otimização de recursos humanos, tecnológicos, materiais e de infraestrutura física (SILVA; RIBEIRO; SCHNEIDER, 2006).

É bom salientar que a instituição de programas como o Pró-Licenciatura fases 1 e 2, a articulação de parcerias entre a Secretaria de Educação a Distância do MEC, o Consórcio Centro de Educação a Distância do estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) foram sem dúvida inovações que propiciaram o rompimento de barreiras, preconceitos e de interesses privados, contando, inclusive, com o apoio institucional dos reitores das instituições públicas parceiras, contribuindo assim, com a construção da história da educação a distância do país (UNIREDE, 2013).

A partir dessas ações, iniciou-se uma caminhada importante para a criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o escopo de promover a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de Ensino Superior em todo o país, articulando-se com os polos de apoio presencial (BRASIL, 2006a).

O Sistema UAB, dentre os seus objetivos, tem como primeira prioridade a formação inicial e continuada de professores que atuam na educação básica, seguido dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal, por meio da utilização de metodologias apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. Para o cumprimento desses objetivos, o Sistema UAB passou a ser financiado por meio de dotação orçamentária anual do Ministério da Educação (MEC), referente à seleção de cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2006a). Em 2007, foi sancionada a Lei nº 11.502 que instituiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) explicitando suas competências no que se refere à "formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de



magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País" (BRASIL, 2007c).

A grande quantidade de instituições que aderiram ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o número de cursos que ofereceram, passados os primeiros anos de oferta, passaram a sinalizar que mudanças significativas precisariam ocorrer nas instituições de ensino superior brasileiras, especialmente no que se refere à incorporação das tecnologias de informação e comunicação ao processo educativo. Embora o Sistema UAB tenha contribuído para o processo de interiorização da educação superior brasileira, especialistas têm feito críticas sobre o funcionamento desse programa governamental, especialmente devido às questões atinentes à relação entre as instituições de ensino superior, as secretarias municipais de ensino e as prefeituras e, de modo especial, com o Ministério da Educação.

Em relação à necessidade de que seja potencializada a plena utilização das tecnologias de informação e comunicação, Saviani (2009, p. 1250) afirma:

O ensino a distância, nas condições atuais do avanço tecnológico, é um importante auxiliar do processo educativo. Pode, pois, ser utilizado com proveito no enriquecimento dos cursos de formação de professores. [...] Entretanto, [...] não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva.

Reforçando essa reflexão, Dourado (2008, p. 907) sinaliza a necessidade de “se avançar na construção de políticas que se direcionem para a garantia da qualidade do ensino”, como também, para a “efetivação de políticas de Estado, em detrimento de ações, programas e políticas setoriais nem sempre articuladas”.

## **2.2 A expansão da educação a distância como modalidade de ensino**

Com relação ao processo de expansão da educação superior na modalidade a distância, embora alguns autores sinalizem que coube à Universidade Federal do Mato Grosso, em 1995, oferecer o primeiro curso de graduação a distância no país (curso de Pedagogia), por meio de seu Núcleo de Educação aberta e a distância criado em 1992, Primo (2003) e Sampaio (2014) destacam que a Fundação do Instituto Rádio Monitor<sup>3</sup>, uma escola que atua

---

<sup>3</sup> O Instituto Monitor é a escola pioneira no Brasil de modalidade de estudo a distância. Iniciou com o imigrante húngaro Nicolás Goldberger, técnico em eletrônica, resolveu instalar um pequeno negócio na região central de São Paulo, que, em outubro de 1939, o Instituto Radiotécnico Monitor foi fundado criando, a partir daí,

desde 1939, e o Instituto Universal Brasileiro (IUB), uma empresa que já atua desde 1941, apresentam seus cursos como “pioneiros no ensino a distância em nosso país”, dispondo de material impresso, além de vários cursos em versão *online*. Trata-se de uma prática antiga e popular de educação a distância que surgiu muito antes da criação da internet que nas últimas décadas do século XX, adentrou na sociedade e apresentou vantagens e facilidades como informação, interatividade, negociações, entre outras, ganharam um grande espaço na *web*. Dourado e Santos (2012) afirmam que a partir de 2000 esse processo se intensificou com articulações por parte do Governo e universidades para a implantação da educação a distância no país. Dessa maneira, foram criadas condições por meio de um marco regulatório e um grupo para pensar a modalidade e celebrar consórcios para a sua oferta.

A evolução e crescimento do mercado de educação a distância aumentou a competitividade, exigindo que as instituições de ensino superior estabelecessem regimes de colaboração por meio de consórcios ou redes, no sentido de reduzir os custos e investimentos, para implantação e implementação dos cursos a distância. Entre os consórcios destacam-se:

- Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) – trata-se de consórcio interuniversitário, criado em dezembro de 1999, com a denominação de Universidade Virtual Pública do Brasil. Reuniu 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada (UNIREDE, 2013).

- Consórcio Centro de Educação a Distância do estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) - criado em 2000, coordena a oferta de cursos de graduação na modalidade semipresencial oferecidos para diversos polos distribuídos por sete universidades públicas de ensino superior: CEFET, UERJ, UFRJ, UFRRJ, UFF, UNIRIO, UENF (FUNDAÇÃO CECIERJ, 2015).

- Projeto Veredas - elaborado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais para habilitação superior de professores com metodologias de educação a distância, em janeiro de 2002, por meio do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI) proposto por um grupo de universidades que formam a RedUnitwin/UNESCO de Universidades em Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA) (IPEA, 2015).

---

diversos cursos profissionalizantes e por correspondência. Na década de 50, o método já era difundido e copiado por diversas escolas com o crescimento acelerado do país.

Além dos consórcios citados, é importante destacar, também, algumas associações de educação a distância, que foram criadas com o intuito de incentivar e viabilizar essa modalidade de ensino no Brasil:

- Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) - sociedade científica, sem fins lucrativos criada em 21 de junho de 1995 por um grupo de educadores interessados em novas tecnologias de aprendizagem e em educação a distância (ABED, 2015).

- Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGIBR) – tem a atribuição de estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil e diretrizes para a execução do registro de nomes de domínio, alocação de endereço IP (*internet protocol*) e administração pertinente ao domínio "br" (CGIBR, 2015).

- Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) - entidade não governamental de caráter técnico-científico, filantrópico, sem fins lucrativos e de utilidade pública municipal, que tem como objetivo impulsionar os esforços comuns e a aproximação mútua para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da tecnologia educacional (ABT, 2015).

- Consórcio-Rede de Educação a Distância (CREAD) – é um consórcio interamericano de educação a distância sem fins lucrativos, fundado em 1990, no XV Congresso Mundial do Conselho Internacional Educação a Distância em Caracas, Venezuela. Seu compromisso é criar fortes parcerias que usem o potencial local, melhorando a qualidade de vida por meio de oportunidades educacionais, diferentes culturas e identidades, e promovendo a cooperação e ações compartilhadas entre países (CREAD, 2015).

A educação a distância vem se expandindo e evoluindo muito nos últimos tempos de variadas formas. Assim, para muitos educadores, a introdução das tecnologias de informação e comunicação traz novos desafios para sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moore e Kearsley (2008), a educação a distância progrediu ao longo de cinco gerações tecnológicas, em função do desenvolvimento dessas tecnologias. A primeira geração (uso da correspondência para EaD em 1880); a segunda (transmissão por rádio e TV em 1921/1934); a terceira (surgimento das universidades abertas em 1970); quarta (uso da teleconferência em 1980) e a quinta geração é a atual, a de aulas virtuais baseadas no computador e na internet, com predominância de métodos de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação.

Notadamente, esta geração integra as vantagens e as tecnologias das gerações anteriores superando as barreiras geográficas e de comunicação com a utilização da internet em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), interagindo e cooperando com diferentes sujeitos, por meio de ferramentas como e-mail, *fórum*, chat, lista de discussão etc. Portanto, um ambiente virtual de aprendizagem envolve tanto a tecnologia como a construção do conhecimento, por meio da interação entre os participantes (docentes, tutores, estudantes,) permitindo a discussão e troca de ideias. Sobre essa relação, Moore e Kearsley (2008, p. 171) afirmam:

Em todas as formas de ensino a distância é importante a capacidade de humanizar a relação com os alunos a distância. As técnicas para alcançar essa meta variam de acordo com a tecnologia. No áudio ou videoconferência em tempo real, elas incluem: (a) dirigir-se a cada aluno pelo nome, (b) fazer com que os alunos digam seus nomes quando falarem, (c) iniciar a aula com uma chamada e saudações informais, e (d) originar teleconferências de diferentes locais, a fim de se encontrar com todos os alunos pelo menos uma vez.

As técnicas apontadas pelos autores levam a supor que são fundamentais na utilização de AVA aplicadas nos cursos onde propiciam os mecanismos de interação, de participação e de diálogo por meio de fóruns, *chats*, entre outras ferramentas, o que levará a um *feedback* com resultados substancialmente melhores.

### **2.3 Os caminhos assumidos pela EAD no Brasil: constatações e desafios**

O Censo de Educação Superior destacou grande crescimento na educação a distância no país. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa modalidade educativa está em constante expansão com participação superior a 15% do total de matriculados no ensino superior do país, sendo que no período entre 2003 e 2013, o número de ingressos nos cursos de graduação a distância passou de cinco mil para trinta mil (BRASIL, 2014b). Esse crescimento pode ser atribuído a diversos fatores, tais como: a democratização do ensino possibilitando a inclusão e qualificação de milhares de brasileiros nas mais diversas regiões do Brasil, a possibilidade de se conciliar estudo sem sair de casa ou do trabalho; a escolha das aulas de acordo com a disponibilidade do aluno; economia; custos mais acessíveis, dentre outras. De acordo com Valente (2002), a educação a distância é uma solução viável, considerando a dimensão territorial do país, quantitativo de pessoas para aprender, infraestrutura física disponível e educadores capacitados. Porém, não se pode esquecer que muitas regiões longínquas do país ainda não possuem internet e não

dispõem de recursos tecnológicos, e outras têm o acesso limitado à internet banda larga, além de deficiência da infraestrutura e logística nos polos, comprometendo bastante o processo educacional.

Mais recentemente, em outubro de 2014, iniciaram-se as discussões no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação, com a publicação da versão preliminar do “Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância”. Este documento trata das diretrizes da EaD na educação superior em torno da sua institucionalização, potencialidades, concepções, indicadores, marcos legais, considerando as metas do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014 para os próximos dez anos.

Todavia, apesar de todos os avanços, reconhece-se que a educação a distância está contemplada de forma parcial e acanhada na atual versão do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), impossibilitando o pleno desenvolvimento do seu potencial educacional. A referida Lei, em seu art. 2º, apresenta importantes diretrizes para a educação brasileira em geral e, em particular, na educação superior e, conseqüentemente, na educação a distância:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. melhoria da qualidade da educação;
- V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. valorização dos (as) profissionais da educação;
- X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014c, ANEXO).

É importante destacar algumas metas estabelecidas para o PNE 2014/2024, com grande impacto para a educação superior, quais sejam:

**Meta 12:** elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

**Meta 13:** elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014c).

Pelo exposto, a meta 12 prevê a elevação de matrículas na educação superior brasileira, pelo menos 40% (quarenta por cento) das novas matrículas nas instituições públicas, enquanto a meta 13 sinaliza para a elevação da qualidade da educação superior, ampliação da formação de mestres e doutores efetivos em exercício para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Há ainda uma demanda do PNE 2014-2024 que pontua a elevação do número de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa modalidade de *stricto sensu* não é realizada até o momento a distância, salvo algumas iniciativas de rede de universidades com os mestrados profissionais para formação de servidores públicos e professores. Por outro lado, a oferta de cursos de especialização tem sido realizada a distância utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Isto implica que a expansão deve primar pela qualidade com mais profissionais com qualificação nas IES.

A educação a distância como modalidade de ensino se configura no âmbito das políticas de educação como estratégia de formação inicial e continuada, porém, ainda é uma área emergente com característica multidisciplinar e, portanto, apresenta desafios em seu mapeamento, uma vez que a disponibilização de artigos e produções científicas de referência ainda é bastante restrita. Isso se deve, sobretudo, ao fato de que as críticas sobre a educação a distância, de modo geral, têm sido constantes, e que a fundamentação teórica disponibilizada ainda é insuficiente para estruturar as pesquisas da área (RODRIGUES; MOTA, 2009).

Nesse sentido, Rodrigues (2008, p. 22) expõe que os principais fatores responsáveis pelo comprometimento da consolidação da área estão relacionados ao baixo número de periódicos científicos dedicados prioritariamente ao tema; à dispersão das publicações, à complexidade do modelo institucional adotado no Brasil e, sobretudo, devido à diversidade das áreas do conhecimento dos pesquisadores responsáveis pelas pesquisas e publicações na área.

Todos esses fatores dificultam a pesquisa bibliográfica e conseqüentemente o desenvolvimento e consolidação da produção científica relacionada à temática. Embora tenha ocorrido um crescimento razoável da oferta de cursos, do número de instituições envolvidas e do número de alunos e verbas públicas, a publicação científica nesta área ainda é muito incipiente. “A área da educação a distância ainda não possui um corpo teórico estabelecido e um dos pontos essenciais para caracterizar uma área do conhecimento ou mesmo uma linha de

pesquisa e o desenvolvimento e institucionalização da ciência é a publicação em periódicos da área” (SCHWEITZER; RODRIGUES, 2013, p. 158). Acrescentam ainda as autoras:

De um total de 12.169 publicações totais dos pesquisadores, apenas 783 possuíam relação com o tema Educação a Distância, ou seja, apenas 6%. O universo de pesquisa diminui consideravelmente: 66% dos currículos apresentados no resultado de pesquisa do *Lattes* não possuíam produção científica relacionada com Educação a Distância. Quanto aos canais de disseminação da produção científica, é possível afirmar que as publicações relacionadas com Educação a Distância estão sendo prioritariamente divulgadas em eventos: das 783 publicações, 504 são divulgadas em forma de anais de trabalhos completos (39%) e resumos (25%), 64% do total de publicações” (SCHWEITZER; RODRIGUES, 2013, p. 169).

Como resultado da pesquisa apresentada por Ferrugini et al (2014, p. 90), identificou-se como as principais fragilidades que a gestão da EaD deve priorizar: “o desconhecimento e a falta de preparo dos alunos para a modalidade de EaD; ineficiência do material didático; indisponibilidade de bibliotecas físicas e virtuais de qualidade”.

Aliado a esses fatores, destaca-se, de modo geral, a ausência de biblioteca nos polos e o não acesso a bibliotecas digitais, o que dificulta a aprendizagem na medida em que os alunos ficam restritos às apostilas e alguns materiais disponibilizados pelos professores/tutores na plataforma virtual de ensino aprendizagem. E, ainda, a precariedade do acesso ao conhecimento disponibilizado os ambientes de aprendizagem e a limitação de interação entre os estudantes e destes com os professores e tutores *online*, tornam o processo educacional bastante comprometido.

Dando prosseguimento às discussões sobre a expansão da modalidade de ensino a distância, propostas para mudanças e novos caminhos foram apontados em diversos momentos pelas instâncias do governo federal. Em setembro de 2015, foi realizado o Seminário EaD: Virtudes e Desafios, promovido pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em Brasília, onde foi anunciado que a Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC), passará a coordenar a Política Nacional para a educação a distância no ensino superior no âmbito do órgão ministerial. Essa vinculação ao MEC propicia um novo status e novo foco a essa modalidade, o que mostra o crescente avanço da EaD e sua importância para atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Os especialistas debateram o contexto atual e novos rumos para a EaD no país, destacando-se questões como: a) institucionalização da EaD com a atualização da regulamentação e normatização da legislação com mudanças nos marcos legais; b) melhoria



nos modelos de avaliação; c) investimentos; d) capacitação e docência das tutorias; e) ampliação da banda larga e garantia de mais autonomia pedagógica das Universidades Federais; f) fomento à pesquisa em EAD; g) problemas relacionados à recursos humanos e custo aluno; h) uso e funcionamento das tecnologias para o aprendizado; i) os cinco componentes mais importantes para o avanço da EAD: infraestrutura de comunicação, armazenamento e distribuição, plataforma de colaboração, compartilhamento de recursos e governança. j) oferta de cursos e programas em EaD pelas instituições de educação superior com recurso previsto no próprio orçamento e que estas sejam os agentes principais de suas políticas.

Neste sentido, recentemente, em março de 2016, foram homologadas pelo MEC as “Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância” que trazem avanços na questão da regulamentação e normatização da educação a distância, estabelecendo que o processo de credenciamento institucional deverá abranger as modalidades presencial e a distância, de modo que se preserve a unicidade do projeto institucional da IES (BRASIL, 2016b). Vale ressaltar que não há como separar a vida institucional em processos avaliativos distintos (presencial e a distância), pois a universidade é uma entidade única, sob os aspectos formal e documental, portanto, deve ser avaliada numa perspectiva sistêmica para obtenção de um conceito global na avaliação institucional.

Dias Sobrinho (2005) sinaliza a avaliação como uma dimensão imprescindível da Universidade. Para ele

A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. [...] é um exercício com forte sentido pedagógico que não só permite rediscutir os projetos e prioridades essenciais da universidade, suas relações com a ciência, a tecnologia, as letras e as artes e suas interações com a sociedade, como também contribuir para a elaboração mais consistente dos diversos sentidos da instituição (DIAS SOBRINHO, 2005, p.33).

Complementando, o autor afirma que a avaliação “deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da Universidade, [...] de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 33-34).



## 2.4 A EaD no Estado do Tocantins: breve histórico

O estado do Tocantins foi criado a partir do desmembramento do estado de Goiás, integrante da Região Norte, limitando-se com os estados de Bahia, Piauí, Maranhão, Pará e Mato Grosso, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988). Com relação ao ensino superior no estado do Tocantins, de acordo com Moretz-Sohn (*apud* PINHO, 2007), a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Araguaína (FACILA), em 26 de setembro de 1989, realizou um debate em Araguaína, onde foi lançado o Movimento Pró-Criação da Universidade do Tocantins. Entre os dias 28 de setembro e 1º de outubro de 1989, foi realizado o II Seminário sobre Ensino Superior no Tocantins, na Faculdade de Filosofia de Porto Nacional. Nesse encontro, formou-se uma comissão composta por professores de Araguaína, Gurupi e Porto Nacional, com a finalidade de elaborar o Estatuto da Universidade do Tocantins (Unitins).

Para a primeira reitora da Unitins, Maria do Rosário Cassimiro, de acordo com Pereira e Pretto (2008), esse esforço em conjunto significou a oferta de dezenas de cursos de graduação, implantação da pesquisa e extensão e de programas de formação do professor-leigo em várias localidades do estado e, especialmente, no Bico do Papagaio, uma região localizada no Norte do estado, marcada por baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e com índices que ultrapassavam os 70% de analfabetismo.

Esse processo de interiorização da Unitins, em todas as regiões do estado, ou seja, em um modelo multicampi, possibilitou a participação desta universidade no desenvolvimento social, econômico e regional, garantindo, dessa forma, a expansão das oportunidades educacionais com o ingresso de milhares de pessoas na educação superior.

Em meados de 2000, o processo de implantação e expansão da educação superior a distância no estado do Tocantins foi protagonizado pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), "criada em 1990, pelo decreto estadual nº 252, de 21 de fevereiro de 1990, instituída pela Lei nº 136/90 e autorizada a funcionar pelo Decreto 2.021/90, de 27 de dezembro na cidade de Miracema do Tocantins" (PINHO, 2007, p. 61), que passou a ofertar cursos de graduação na modalidade telepresencial<sup>4</sup>, por meio do estabelecimento de parcerias

---

<sup>4</sup>A palavra "telepresencial" utilizada para caracterizar a modalidade de cursos oferecidos pela Unitins, a partir de 2001, representa a junção do prefixo grego "tele", que significa distância, e do adjetivo "presencial" visando configurar a proposta de transmissão ao vivo das teleaulas para as telessalas localizadas em quase uma centena de municípios do estado do Tocantins. Expressão semelhante ("teleensino") havia sido utilizada, nos anos de 1970, no Ceará, para a oferta de cursos do Ensino Fundamental" (PEREIRA, PRETTO, 2008, p. 683).

com a Secretaria Estadual de Educação, com a TV Palmas e Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. (Educon), empresa situada no estado do Paraná (PEREIRA; PRETTO, 2008).

A parceria entre a Unitins e a Educon iniciou com a oferta do curso Normal Superior na modalidade telepresencial, o qual foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO) por meio do Parecer nº 153/2000, de 28/9/2000, tornando-se um importante passo para o credenciamento institucional da Unitins, quando foi implantada a modalidade a distância que aconteceu pela Portaria ministerial nº 2.145, de 16 de julho de 2004, pelo prazo de cinco anos e autorizou a oferta de seis mil vagas para o curso Normal Superior, representando um marco histórico no estado do Tocantins (BRASIL, 2004c).

Nesse mesmo ano, o Governo Federal cria a Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), quando a Unitins passa novamente por mais um processo de alteração na sua estrutura. Nessa reestruturação, os 7 (sete) campi já existentes, de Norte a Sul do estado, nos municípios de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis, como também as instalações físicas que estavam em construção, foram absorvidos pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), além dos alunos matriculados e dos cursos regulares ofertados nesses municípios.

## **2.5 A trajetória da educação a distância na Universidade Federal do Tocantins (UFT)**

A Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída pela Lei Nº 10.032, de 23 de outubro de 2000 (BRASIL, 2000), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). É uma entidade pública com personalidade jurídica de direito público, destinada à promoção do ensino superior, da pesquisa e da extensão, dotada de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com a legislação vigente, com sede e foro na cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2003). A UFT iniciou suas atividades somente a partir de maio de 2003, com a posse dos primeiros professores concursados e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins, mantida pelo estado do Tocantins.

O Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 658, de 17 de março de 2004, publicada no diário oficial da união de 18 de março de 2004, aprovou o Estatuto da Fundação

Universidade Federal do Tocantins (UFT), com sede no município de Palmas, estado do Tocantins e convalidou os atos praticados pelo sistema estadual de ensino relativos aos seis campi, implantados nos municípios de Arraias, Araguaína, Gurupi, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis, assim como aos respectivos cursos ministrados pela Universidade do Tocantins (Unitins) (BRASIL, 2004b).

Ao elaborar o seu Estatuto e com sua aprovação pelo Ministério da Educação, a UFT deu um passo à frente, e estruturou-se voltada para as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, já contando com aproximadamente oito mil alunos, além de materiais diversos como equipamentos e estrutura física dos campi já existentes e dos prédios que estavam em construção, a instituição se tornava de fato e de direito a Universidade Federal do Tocantins, que pelo seu Estatuto tinha a sua composição determinada por uma estrutura multicampi.

Para que o processo de implantação da UFT pudesse ser iniciado foram providenciados diversos procedimentos de gestão administrativa, acadêmica e patrimonial. Na gestão administrativa, o cadastro e registros da UFT nos seguintes Sistemas Federais: Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ); Sistema Integrado de Administração de Pessoal (Siape); Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi); Sistema Integrado de Dados Orçamentários (Sidor); Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais (Siasg). Esses registros possibilitaram a UFT dar seus primeiros passos institucionais.

Em meados de abril de 2004, com a posse dos primeiros servidores concursados, deu-se o desenvolvimento efetivo das atividades administrativas na UFT, possibilitando, assim, estabelecer a migração, para esta instituição, dos sistemas federais como Siafi, Siape e Siasg, entre outros, até então administrados pela UnB. Além da migração desses sistemas, foram transferidos todos os processos de compras, suprimento de fundos e diárias, além da pasta funcional dos professores.

### 2.5.1 A implantação da Educação a distância na UFT

A educação a distância foi implantada na UFT, em abril de 2006 (BRASIL, 2006c), a partir da criação do curso de licenciatura em Biologia a distância, em caráter experimental, por meio da Resolução Consuni nº 06/2005, de 13 de outubro de 2005, do Conselho Universitário, nos polos Araguaína, Gurupi e Porto Nacional, instalados nos campi

universitários da UFT das respectivas localidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2005b). Ainda no mês de abril de ano de 2006, a Reitoria instituiu a Comissão de Implantação da Educação a distância criada por meio da Portaria do reitor nº 173, em 28 de abril de 2006 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2006b). Já no ano seguinte, em 2007, emitiu a Portaria nº 542, de 11 de setembro de 2007, designando os membros do Colegiado do curso de Biologia a distância, para exercer as suas respectivas funções na coordenação da UAB e coordenação geral, coordenações locais dos polos de Araguaína, Arraias, Gurupi e Porto Nacional, professores representantes do curso e alunos representantes no conselho do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2007).

Após quatro anos de oferta, em 2010, por meio da Portaria do Ministério da Educação nº 1.369, de 07 de dezembro de 2010, a UFT foi credenciada para o oferecimento de cursos superiores de graduação a distância, nos polos de apoio presencial localizados nos municípios de Alvorada, Ananás, Araguacema, Araguaína (PROLIC), Araguatins, Arraias, Campos Lindos, Cristalândia, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Mateiros, Nova Olinda, Palmas, Pedro Afonso, Porto Nacional, Taguatinga e Wanderlândia (BRASIL, 2010).

Os cursos, programas, projetos e ações na modalidade a distância são regidos pelo estatuto e regimento da UFT e passam pelos mesmos trâmites internos dos cursos presenciais. Estão organizados segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares e aprovados nas devidas instâncias da UFT, diferenciando-se dos cursos presenciais na forma de financiamento e na metodologia utilizada por meio de recursos tecnológicos entre educando e educador, para os quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de encontros presenciais para avaliações de estudantes; nos estágios obrigatória e defesa de trabalhos de conclusão de curso previstos na legislação pertinente e nas atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

O curso de licenciatura em Biologia a distância foi iniciado em 2006, formou a primeira turma em dezembro de 2010 com 167 concluintes, tendo sido reconhecido pela Portaria MEC Nº 177, de 18 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), e obteve o conceito 4 (quatro), o que representa uma grande conquista considerando que o conceito máximo atribuído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é 5 (cinco).

A proposta do projeto pedagógico do curso de Biologia a distância foi inicialmente elaborada pelo Grupo de Trabalho em EaD sediado no Campus Universitário de Arraias e contou com a participação da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários e da

Pró-Reitoria de Graduação. A implementação deste curso ocorreu a partir da assinatura do Convênio nº 00010/2005, firmado entre o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação a distância (SEED), e 8 (oito) Instituições Públicas de Ensino (IPES)<sup>5</sup> participantes do Consórcio Setentrional formado pelos consórcios regionais Univir-CO, Amazônia Net e Consórcio Bahia, filiados a UniRede (BRASIL, 2005). Esse consórcio tinha como objetivo o atendimento à Chamada Pública MEC/SEED nº 01/2004 (BRASIL, 2004d). Este foi o primeiro edital publicado para seleção pública de propostas de projetos de cursos de licenciatura a distância a serem ofertados por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

O projeto do curso de Biologia foi elaborado a partir das diretrizes estabelecidas pelo Consórcio Setentrional para as licenciaturas, apresentando como justificativa para a oferta do curso o fato de ser uma das áreas com maior deficiência de professores graduados nas regiões contempladas com o curso, levando-se em consideração os principais biomas brasileiros contidos nessas regiões: Amazônia, Cerrado, Pantanal, Mata Atlântica e Caatinga. O estado do Tocantins encerra grande parte do bioma Cerrado e é considerado o Portal da Região Amazônica.

O Projeto Pedagógico do curso de Biologia (PPC) fundamentou-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Biologia, na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 e nos “Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância” - SEED/MEC, evidenciando a formação para o uso didático das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Cada módulo contempla aspectos do campo da Biologia e estão estruturados a partir de três eixos temáticos: o histórico-filosófico (sociedade e conhecimento); o biológico e o pedagógico. Neste último, os conhecimentos pedagógicos destacados em cada módulo fundamentam o fazer do professor e que caracterizam as licenciaturas.

O PPC do curso de Biologia reforça que “[...] os módulos, vistos separadamente, apresentam coerência interna, mas a estrutura ganha em complexidade na medida em que o aluno progride nos estudos, [...] tornando-o cada vez mais capaz de pensar a complexidade que envolve os processos biológicos” (UFT, 2005, p. 7). A organização curricular pauta-se numa formação interdisciplinar, superando a disciplinaridade e a fragmentação dos currículos

---

<sup>5</sup> As instituições participantes do Consórcio Setentrional foram: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal do Mato Grosso de Sul (UFMS), Universidade Estadual do Mato Grosso de Sul (UEMS), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual de Santa Cruz (Bahia) (UESC) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

de Biologia e, para tanto, foi organizado em 8 (oito) módulos (e não disciplinas) por semestre e eixos temáticos transversais, sendo que cada módulo foi organizado a partir do eixo biológico, relacionando o conteúdo biológico com a sociedade e o conhecimento, em sua prática pedagógica. Para superar a visão disciplinar e fragmentada, na forma como historicamente se constituíram os currículos acadêmicos, a proposta curricular do curso de Biologia EaD foi concebida partindo da compreensão que “o aparato tecnológico por si só não é suficiente para garantir mudanças substanciais na prática docente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2005a, p. 3).

A partir desse pressuposto, adotou-se uma metodologia integradora e transformadora orientada para facilitar o processo de conhecimento e a interação de educadores e educandos por meio da utilização de tecnologias. Como forma de garantir que os recursos didáticos fossem coerentes com o Projeto Pedagógico do curso, optou-se pela construção de objetos de aprendizagem de diferentes mídias como textos, atividades, simulações, vídeos etc., compondo uma estrutura em rede hipertextual, permitindo a inserção de tecnologias disponíveis a todos os alunos. Para tanto, cada módulo do curso foi construído em consonância com a seguinte organização: texto modular básico; fascículos obrigatórios; fascículos diversificados; guia de estudo, complementado por: orientação de tarefas de laboratório e campo, agenda do módulo, caderno de atividades do aluno (UFT, 2005, p. 63). As equipes multidisciplinares envolvidas neste curso eram monitores, tutores, supervisores, professores autores, professores colaboradores, coordenadores, além de outros profissionais envolvidos na produção do curso como designer instrucional e designer de instrumentos de avaliação<sup>6</sup>.

Outra peculiaridade observada no projeto pedagógico do curso de Biologia EaD refere-se à reciprocidade, reversibilidade e à transversalidade entre os eixos temáticos questões teórico-metodológicos que dizem respeito à ação docente e à prática pedagógica, consubstanciando-se na relação ensino, pesquisa e extensão e integrando a teoria à prática a partir da realidade vivida pelos múltiplos sujeitos.

O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe), visando dar suporte à oferta de cursos de graduação a distância na UFT, criou por meio da Resolução nº 7/2006, as normas de

---

<sup>6</sup> Todos os envolvidos receberam capacitação para a sua atuação específica com a realização de três cursos: (1) produção dos materiais; (2) capacitação em gestão de educação a distância; (3) formação de tutores. A produção, edição e distribuição de material didático correspondente aos módulos do curso foi realizada por docentes das Universidades da área de biologia e áreas afins. O Centro de Educação a Distância (CEAD), da Universidade de Brasília (UnB), era a instituição representante do Consórcio e era responsável pela elaboração e distribuição do material didático para as demais Instituições Públicas de Ensino Superior e para as suas Unidades Operativas de EaD, em seus respectivos estados.

funcionamento para a modalidade a distância. Após aprovação no Consepe, a UFT passou a integrar o Consórcio Regional Amazônia NET e a ofertar o curso de Biologia em três Unidades Operativas (UNOs) nos campi de Araguaína, Gurupi e Porto Nacional. As regiões das instituições participantes do Consórcio Setentrional foram Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil, incluindo os estados do Amazonas, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Tocantins e o Distrito Federal, ficando a Coordenação-geral a cargo do Centro de Educação a distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB), eleita para representar as instituições consorciadas. No mesmo ano, o Consórcio Setentrional disponibilizou novas vagas para o curso de Biologia a distância e a UFT por meio do Edital nº 1/2006, de 8 de março de 2006 passou a oferecer o curso nos polos de Araguaína, Arraias e Gurupi, com 25 vagas para cada polo. Na sequência, em 2007, um novo Edital foi disponibilizado para seleção de alunos nos polos regionais de Ananás, Nova Olinda e Wanderlândia, com 35 vagas para cada polo, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em 2009, mais dois cursos, Licenciatura em Física e em Química, na modalidade a distância, integrados ao sistema Universidade Aberta do Brasil, foram criados pelo Conselho Superior (Consuni) da UFT, mas iniciaram as suas atividades no segundo semestre de 2010 com a abertura de edital de processo seletivo. A criação desses cursos partiu da necessidade de formação de professores para a Educação Básica no campo das ciências exatas no Tocantins, visto que estas são as áreas de maior carência no Estado. Os polos que ofertam estes cursos estão localizados nos municípios Ananás, Cristalândia, Gurupi, Palmas, Gurupi e Porto Nacional. Os cursos de Licenciatura em Física e em Química receberam no ano de 2014 a comissão de avaliação in loco do INEP/MEC para fins de reconhecimento e obtiveram Conceito do Curso (CC) igual a 4 (quatro).

No final do ano de 2013, a UFT implantou o Bacharelado em Administração Pública, na modalidade a distância. Abriu um novo processo seletivo para a oferta da primeira turma do curso por meio do Edital nº 067, de 1º de outubro de 2013, destinando 400 vagas para atender os polos de Ananás, Araguacema, Araguaína, Arraias, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Nova Olinda, Pedro Afonso e Taguatinga. Esse curso integra o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), no âmbito do Sistema UAB, que compreende além do bacharelado, as especializações em Gestão Pública, em Gestão Pública Municipal e em Gestão em Saúde. Os cursos têm por objetivo a formação e qualificação de pessoal de nível superior visando ao exercício de atividades gerenciais e do magistério superior.



Em outubro de 2014, com a criação do Curso de Matemática EaD, foi aberto o processo seletivo UAB, sendo 330 vagas destinadas para a primeira turma a ser ofertada do curso, em 9 (nove) polos: Alvorada, Ananás, Arraias, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Mateiros, Nova Olinda e Taguatinga. Como também para ingresso nos cursos EaD de graduação (Administração Pública, Biologia, Física, Química), por meio do edital n° 01, de 02 de outubro de 2014, totalizando 781 vagas.

Desde então, a UFT conta com 5 (cinco) cursos de graduação nesta modalidade (4 licenciaturas e 1 bacharelado), vem formando os professores e tutores por intermédio da educação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação, o que propicia um aprofundamento dos desafios e avanços da Instituição na formação de professores com qualidade nessa modalidade. Neste cenário, consolida-se o processo de institucionalização da EaD na UFT.

#### 2.5.2 As instâncias gestoras da EaD na UFT

As ações voltadas para a EaD na UFT iniciaram-se em 2006, com o surgimento do Centro de Novas Tecnologias Educacionais (CNTE)<sup>7</sup>, vinculado à Vice-Reitoria e funcionando nas instalações do prédio da Reitoria. Inicialmente a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) concedeu 04 vagas docentes para a UFT e, posteriormente outras duas vagas foram liberadas para que fosse realizado o concurso para os professores que seriam responsáveis pelos cursos mediados pelas tecnologias da informação e comunicação. Em 2008, o CNTE passou a ter o seu próprio espaço físico composto de uma diretoria, assessoria de projetos, coordenação administrativa, produção de material didático, e coordenação de informática.

Ainda nesse mesmo ano, a UFT recebeu recursos federais para a construção do Centro de Novas Tecnologias Educacionais (CNTE) em Palmas<sup>8</sup> e uma unidade específica, com a mesma estrutura física para atender aos estudantes dos cursos a distância e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em todos os campi. Com

---

<sup>7</sup>O Centro de Novas Tecnologias Educacionais (CNTE/UFT) vinha realizando cursos de capacitação em tecnologias digitais para os professores dos cursos de graduação e de especialização. Em 2009, de modo especial, foi realizado um curso de “Imersão nas tecnologias” com palestras ministradas por representantes convidados do Consórcio de Educação a distância do Rio de Janeiro (Cederj), ocasião em que foram discutidos temas como: os conceitos de Educação a distância, a cultura docente e discente em educação a distância, modelos de tutoria, material didático, a interface *moodle*, dentre outros.

<sup>8</sup> Em março de 2010, houve a alteração do nome do Centro de Novas Tecnologias Educacionais (CNTE) para Centro de Tecnologias Educacionais (CTE).



dependências específicas, todos os campi tiveram à disposição um prédio com capacidade para acolher as coordenações dos cursos ofertados, além das coordenações pedagógicas e de tecnologia.

Ampliando a inserção da EaD, em 2010, o Conselho Universitário (Consuni) da UFT instituiu a Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE), por meio da Resolução 24/2010, com a finalidade de:

implementar políticas e diretrizes da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da UFT, bem como coordenar, supervisionar, assessorar e prestar suporte técnico na execução de atividades na área de Educação a Distância (EAD), atuando como agente de inovação dos processos de ensino e aprendizagem e no fomento à incorporação das tecnologias de informação e comunicação aos métodos didáticos e pedagógicos da UFT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2010, p. 1).

Os projetos e ações que permearam a EaD na UFT foram determinantes para a criação desta Diretoria que é responsável pela articulação, promoção e gerenciamento dos cursos a distância na UFT. A DTE passou a ter a denominação de Diretoria de Tecnologias Educacionais com a sua institucionalização em março de 2010 pelo Consuni. Atualmente, faz a articulação entre a UFT e os órgãos de fomento dos cursos mediados pelas tecnologias, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), que gerencia e financia o sistema UAB; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), estas últimas também vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), que têm seus cursos financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Considerando que a educação a distância na Universidade se apresentava deslocada dos colegiados que ofereciam os cursos presenciais nas mesmas áreas de conhecimento, e na tentativa de subverter esse distanciamento entre os cursos presenciais e os mediados pelas tecnologias, em 2012, por meio da Resolução nº 17, o Consuni criou os Núcleos de Tecnologias Educacionais (Nutes) em cada câmpus vinculando a oferta de cursos a distância, aos cursos regulares do campus, sob a responsabilidade e avaliação do próprio campus. Essa estruturação encontra-se em processo de implantação, sendo que as coordenações dos cursos a distância estão centradas nos campi que oferecem os mesmos cursos regulares presenciais. Entende-se que a formação de professores na modalidade a distância abriu novos horizontes para a pesquisa em educação nesta área, partindo do pressuposto que muitas iniciativas na EaD incluem a formação de professores com milhares de ingressantes. Mas, mesmo com a evidente consolidação da modalidade, ainda persistem preconceitos e muitas críticas, como

um modelo que propaga autonomia, mas ainda está muito centrado em conteúdos. Além disso, os profissionais em EaD precisam ser mais bem treinados para elaboração do material didático e explorar mais as ferramentas, também se manterem atualizados em relação às novas tecnologias.

### 3 INTERAÇÃO COMO INDICADOR DE QUALIDADE NA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esta seção apresenta os fundamentos teóricos acerca da interatividade e interação que norteiam este estudo, iniciando com uma abordagem conceitual sobre os tipos de interação no contexto da EaD, ferramentas consideradas interativas, alguns enfoques sobre o termo interatividade e os sistemas de comunicação. Lançou-se um olhar sobre a interação numa abordagem sistêmico-relacional de Primo (2000, 2001, 2003, 2005, 2011,) que leva em conta a relação entre os interagentes.

#### 3.1 A interatividade e interação na educação a distância

A virtualidade é um fenômeno cada vez mais presente no cenário educacional. A revolução tecnológica<sup>9</sup> abre caminhos para uma reestruturação do paradigma operacional e organizacional, e, sobretudo, da teoria e da prática educacional, do desenvolvimento da autonomia e possibilidades de aquisição de novas aprendizagens por parte dos docentes e dos discentes. Santaella (2001, *apud* NOVA e ALVES, 2006, p. 118) se refere à revolução tecnológica da seguinte maneira:

Propiciada, entre outros fatores, pelas mídias digitais, a revolução tecnológica que estamos atravessando é psíquica, cultural e socialmente muito mais profunda do que foi a invenção do alfabeto, do que foi a explosão da cultura de massas, com os seus meios técnico-mecânicos eletrônicos de produção e transmissão de mensagens. Muitos especialistas em cibercultura não têm cessado de alertar para o fato de que a revolução de teleinformática, também chamada de revolução digital, é tão vasta a ponto de atingir proporções antropológicas importantes, chegando a compará-la com a revolução neolítica. Para se ter uma ideia das consequências trazidas por essa revolução basta dizer que a nova ordem econômica, social e cultural mundializada não seria possível sem ela. Na base dessa revolução está o processo digital.

Na realidade, a utilização da internet na escola passou a ser uma exigência da cibercultura, entendida por Lévy (1999, p. 17) como o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço", este definido como "o espaço

---

<sup>9</sup> A revolução tecnológica começou nos anos 70, no Vale do Silício, nos Estados Unidos, onde se encontravam: novos conhecimentos tecnológicos; engenheiros e cientistas com muito talento das universidades da região; fundos oriundos de um mercado garantido e do departamento de defesa; rede eficiente de empresas de capital de risco; e, na fase inicial, a liderança da Universidade de Stanford (CASTELLS, 1999).

de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92).

Atuar nesse ambiente significa “estar junto virtual”, dialogar, trocar informações, ideias e experiências, construir e produzir conhecimento. “As interações por meio dos recursos disponíveis no ambiente propiciam as trocas individuais e a constituição de grupos colaborativos que interagem, discutem problemáticas e temas de interesses comuns, pesquisam e criam produtos ao mesmo tempo em que se desenvolvem” (ALMEIDA, 2003, p. 334).

Além disso, as interações determinam diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância, o estar junto virtual é uma das três abordagens vinculadas a cada uma das interações possíveis para um curso via Internet, além das outras duas abordagens: *broadcast* e virtualização da sala de aula. A primeira abordagem, estar junto virtual, explora a potencialidade interativa das tecnologias de informação e comunicação, onde a internet facilita a proximidade do professor com o aluno, auxiliando na construção do conhecimento. Esta pesquisa busca retratar esta abordagem, uma vez que implica em aprendizagem proporcionada pela interação entre os envolvidos em cursos de graduação a distância. Na segunda abordagem, *broadcast*<sup>10</sup>, a informação é enviada ao aluno por meios tecnológicos, não há interação do professor com o aluno, visto que a informação é repassada utilizando-se a Internet. Já na abordagem da virtualização da sala de aula, a sala de aula presencial é reproduzida por meios tecnológicos, procurando implementar no meio virtual a comunicação entre professor e aluno (VALENTE, 2003).

Em seu artigo "Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência", Marco Silva (2006) sustenta que é fundamental não subutilizar a interatividade e relata a sua experiência como professor quando precisou desenvolver um curso em ambiente *online* que superasse com a transmissão de conteúdos prontos e promovesse interatividade, aprendizagem, sociabilização *online* e inclusão digital. Para o autor é preciso investir na criação de cursos interativos, baseados em ambientes virtuais de aprendizagem (salas de aula *online*) em que os estudantes possam participar e colaborar na construção da comunicação e do conhecimento.

---

<sup>10</sup> Emissão e transmissão de programas, notícias, mensagens publicitárias, oficiais etc. por meio de rádio e televisão; atividades radiofônicas ou televisivas (DICIONÁRIO MICHAELLIS, 2016).

França (2009) denomina os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) de ambientes hipermediáticos de aprendizagem (AHA), que possibilitam combinar recursos como sons, vídeos, textos e banco de dados, além de reunir pessoas de diferentes contextos e lugares. Segundo o autor, são entendidos como:

[...] recursos para mediar, facilitar e gerir os processos de ensino-aprendizagem em cursos on-line, compostos por um conjunto de ferramentas tecnológicas que, aliadas ao *design* instrucional de um projeto, proporcionam a possibilidade de distribuição de conteúdo, gerenciamento da informação e outros fatores relacionados às interações gerais de um curso e à produção de conhecimento (FRANÇA, 2009, p. 59)

Assim, nos cursos *online*, os ambientes hipermediáticos de aprendizagem são compostos por recursos, interfaces, ferramentas, abrangendo, também, conteúdos e atividades entre docentes e alunos, além de outros fatores relacionados às interações de um curso entre os seus agentes e à produção e construção do conhecimento.

No texto "Articulação de saberes na EAD *online* por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem", a autora Edméa Santos (2006) faz um convite aos envolvidos com a gestão de práticas curriculares na modalidade de EaD a repensarem as ações relativas à articulação de saberes, competências e comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem. Para ela, um ambiente virtual é um espaço de significado onde a construção de conhecimentos ou aprendizagem é entendida como “todo processo sociotécnico em que os sujeitos interagem na e pela cultura, sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significados, espaço para construção de saberes e conhecimento” (SANTOS, 2006, p. 225). A autora procura ainda desmistificar o conceito de AVA, visto que muitos são comercializados no ciberespaço com limites tecnológicos e de acesso à informação. Contudo, sinaliza a importância da utilização de muitos ambientes virtuais de aprendizagem encontrados no ciberespaço que potencializam comunicações diversas, além de expandir e agregar um grande mercado. Nesse sentido, várias organizações disponibilizam ambientes com interfaces gratuitas, entre eles os nacionais: AulaNet (PUC-RJ) e Teleduc (Unicamp NIEED); e os internacionais: *Blackboard* (*Blackboard, EUA*), *CoSE* (*Staffordshire University, UK*), *Learning Space* (*Lotus Education – IBM, EUA*), *WebCT* (*Univ. British Columbia, Canadá*).

Além desses ambientes, um dos mais utilizados é a plataforma *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), um *software* livre e gratuito, desenvolvido com finalidade educativa, definido como um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) a

distância, sendo utilizado mundialmente por inúmeras instituições e em qualquer sistema operacional. É mais do que um simples ambiente virtual mediado pelas tecnologias de informação e comunicação e por interações reativas, mas também é um ambiente em que o professor pode refletir e promover a interação mútua com o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Okada, (2006) classifica os ambientes virtuais de aprendizagem em três tipos: instrucionista, interativo e cooperativo. O ambiente instrucionista tem foco em conteúdo e no suporte tutorial ou formulários enviados por *e-mail*, caracterizado por uma interação mínima onde a participação *online* é praticamente individual, sendo o tipo mais comum como na aula expositiva presencial. No ambiente interativo a participação é essencial para a interação *online*, envolvendo opiniões e reflexões dos participantes. As atividades podem ser organizadas por temas com participação de profissionais externos para realizar conferências, ocorrendo comunicação síncrona como os *chats*. Já o ambiente cooperativo caracteriza o trabalho colaborativo e a participação *online*, existindo muita interação entre os participantes por meio de comunicação *online*, construção de pesquisas, descobertas de novos desafios e soluções.

Muitas vezes, acrescenta Edméa Santos (2006, p. 226), se encontram nos discursos das práticas instrucionistas, “usos apenas como estratégia de *marketing*, prevalecendo, na prática, a distribuição em massa”. Já nas práticas interativas e cooperativas, “o conteúdo (*design* e comunicação dialógica) do curso é construído pelos sujeitos num processo de autoria e coautoria de sentidos, onde a interatividade é característica fundante do processo”. Nessa perspectiva deve haver uma junção dos ambientes colaborativo e o interativo, pois ambos são fundamentais para e no decorrer da aprendizagem, possibilitando interação mútua e comunicação tanto assíncrona como síncrona no processo educativo e pedagógico.

Primo (2007, p. 65) amplia este debate dizendo que "a interação demonstra um alto grau de flexibilidade e indeterminação. E devido a essa flexibilidade, os interagentes podem lidar com a novidade, com o inesperado, com o imprevisto, com o conflito". A partir disso, o autor propôs dois tipos de interação: mútua e reativa, que são detalhados mais adiante.

### 3.2 Interatividade e interação: alguns conceitos

A interatividade é indubitavelmente um termo muito usado nas mídias eletrônicas. Muitos são os interesses políticos e mercadológicos ao seu redor. Tudo se vende como interativo; da publicidade aos aparelhos. O que se entende atualmente por interatividade nada mais é que uma nova forma de interação técnica, “eletrônico digital”, diferente da interação “analógica” que caracterizou a mídia tradicional (LEMOS, 2015). A interatividade também é vista como um problema, evidenciando “a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico” (LÉVY, 1999, p. 82).

Para Marco Silva (2015) há os que dizem que interação se refere a relações humanas, enquanto interatividade relaciona-se ao homem-máquina no sentido tecnológico, como equipamentos, sistemas de comunicação, entre outros. Para ele, a interatividade fundamenta-se em princípios como: a permutabilidade/potencialidade com múltiplas redes de conexões sem uma direção prevista, a bidirecionalidade-híbridação caracterizada pela fusão de emissor e receptor, e a participação-intervenção que possibilita interferir na mensagem e modificar o seu conteúdo. Assim, a educação a distância pode se traduzir pela construção coletiva, não mais focada na figura do professor como emissor, mas também na figura central do aluno como receptor. O referido autor conceitua a interatividade como:

[...] um princípio do mundo digital e da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional baseado na internet, no *site*, no *game*, no *software*. [...] É o modo de comunicação que vem desafiar a mídia de massa – rádio, cinema, imprensa e tv – a buscar a participação do público para se adequar ao movimento das tecnologias interativas. É o modo de comunicação que vem desafiar professores e gestores da educação, igualmente centrados no paradigma da transmissão, a buscar a construção da sala de aula onde a aprendizagem se dá com a participação e cooperação dos alunos (SILVA, 2001, p. 9).

Marco Silva (2001) exemplifica o “parangolé” do artista plástico Hélio Oiticica como uma expressão da interatividade. É um projeto artístico em que uma pessoa pode participar fisicamente sendo convidado à coautoria na obra na qual coloca emoção, intuição, anseios, gostos, imaginação, inteligência. Na pedagogia do parangolé o professor sugere o conhecimento aos alunos, como o artista apresenta sua arte ao público, não transmite o conhecimento. O aluno cria, transforma, constrói, tornando-se, portanto, coautor na aprendizagem garantindo possibilidades de múltiplas significações na mediação educativa.

A interação que os autores Moore e Kearsley (2008, p. 240) denominam educação a distância significa:

a inter-relação das pessoas, que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separados entre si. É a distância física que conduz a um hiato na comunicação, um espaço psicológico de compreensões errôneas potenciais entre os instrutores e os alunos, que precisa ser suplantado por técnicas especiais de ensino – isso é a Interação a Distância.

Nessa visão, a distância é um fenômeno pedagógico, no sentido que se dá às práticas pedagógicas, e não simplesmente uma questão de distância física ou geográfica. Embora os alunos estejam distantes de seus professores em termos de espaço e tempo, o importante é “o efeito que essa distância geográfica exerce no ensino e no aprendizado, na elaboração do currículo e do curso e na organização e gerenciamento do programa educacional” e na “facilitação da interação” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 240).

As possíveis condições de interação a distância defendida por Moore e Kearsley vêm sendo modificadas pelos recursos tecnológicos dispondo aos professores e alunos ambientes virtuais de aprendizagem e viabilizando, dessa forma, a interatividade. Neste sentido, faz-se importante sinalizar a diferença entre o conceito sociológico de interação e de interatividade estabelecida por Belloni (2003, p. 58), em que a primeira é a “ação recíproca entre dois ou mais atores [...] que pode ser direta ou indireta”, como, por exemplo, carta ou conversa telefônica, e a segunda tem dois significados: um é a “potencialidade técnica oferecida por determinado meio”, por exemplo, CD-ROM, hipertextos, jogos eletrônicos; o outro, a atividade humana, do usuário, agir sobre a máquina”

Para Ackermann (2002) não há dúvidas que a interatividade é essencial ao aprendizado. Entretanto, o “trabalho prático (*hands-on*) não funciona sem raciocínio (*heads-in*)”, isto é, as atividades práticas sozinhas são insuficientes e não são garantia para a experiência significativa ou aprendizado construtivo. A autora acrescenta que mesmo quando ocorre “prática com raciocínio” (*heads-on* mais *heads-in*) permanece também limitada se a pessoa não tiver a possibilidade de reproduzi-la ou reconstruí-la, mesmo que seja na forma mental. Assim, o potencial da interatividade na aprendizagem continua com limitações.

Primo (2000, 2003, 2011) define a interação mediada por computador como uma “ação entre”, isto é, a relação mantida entre os participantes (interagentes) e entre o ser humano e máquina, enquanto a interatividade baseia-se na diferença entre a interação mútua, interdependente, autônoma, e a reativa limitada por escolhas pré-determinadas. Na perspectiva sistêmico-relacional, a interação deve ser estudada a partir do relacionamento



entre os interagentes, não se tratando de emissor nem receptor, mas do "entre", o que se passa entre eles. Os processos de interação no ensino mediado pelas tecnologias devem ir além da relação entre ensinar e aprender.

### 3.3 Tipos de interação no contexto da educação a distância

Detalhando mais sobre interação, os autores Moore e Kearsley (2008) identificam três tipos de interação: interação aluno-conteúdo, interação aluno-instrutor e interação aluno-aluno. A interação aluno-conteúdo representa o estudo de determinado conteúdo, em que o aluno interage e elabora seu próprio conhecimento com o auxílio do professor. A interação aluno-instrutor é considerada como essencial e desejável pela maior parte dos alunos e educadores. Esse tipo de interação ocorre entre o aluno e o professor que após o material didático ter sido apresentado, os instrutores orientam os alunos a interagir com o conteúdo, estimulando o interesse dos alunos pelos estudos e motivando à aprendizagem. O *feedback*, portanto, é essencial, visto que os alunos quando interagem sozinhos com o conteúdo, eles são vulneráveis, pois existem áreas potenciais que desconhecem. Já a interação aluno-aluno trata-se da interação dos alunos e de um aluno com outros alunos, onde geralmente as discussões são consideradas valiosas, estimulantes e motivadoras para a aprendizagem colaborativa. Desenvolve o trabalho em equipe e o senso crítico e diminui a sensação de isolamento no ambiente virtual.

Mattar (2009) apresenta vários tipos de interação em educação a distância. Neste texto, são destacadas as seguintes: aluno/professor; aluno/aluno; professor/professor; auto interação; interação vicária. A interação aluno com o professor pode ser síncrona ou assíncrona, proporciona motivação e *feedback* aos alunos, auxiliando seu aprendizado, sendo o retorno uma condição necessária para a interação. A interação aluno com aluno também pode ocorrer de maneira síncrona ou assíncrona, caracteriza o aprendizado colaborativo e cooperativo, desenvolve o senso crítico e cria a sensação de pertencer a uma comunidade. A interação professor/professor “pode ocorrer a distância, em congressos e seminários, ou mesmo informalmente” (MATTAR, 2009, p. 116). A auto interação é chamada intrapessoal, enfatiza a conversa do aluno consigo mesmo sobre o conteúdo e o próprio processo de aprendizado. Finalmente, a interação vicária “é uma interação silenciosa em que o aluno observa as discussões e os debates, sem deles participar ativamente. Embora aparentemente passivo,

nessa atividade mental o aluno estrutura, processa e absorve o conteúdo do curso” (MATTAR, 2009, p. 117).

Especificamente falando sobre interação na Internet, Tijiboy et al (1999) diferenciam quanto à temporalidade, em interações síncronas e assíncronas e quanto ao direcionamento e número de interlocutores podem ser do tipo: um-para-um, um-para-todos e todos-para-todos. As interações síncronas ocorrem em tempo real (*online*) e exigem que os participantes comuniquem-se entre si simultaneamente e troquem informações. Esta comunicação é interativa síncrona à exemplo dos *chats*, videoconferências, entre outras tecnologias. Já a comunicação assíncrona é estabelecida sem ligação direta, onde a transmissão de informação não exige a comunicação simultânea dos diferentes interlocutores e independem de tempo e lugar, tendo como exemplo o *e-mail*, *fórum* de discussão, entre outros (TIJIBOY et al., 1999).

Na interação do tipo ‘um-para-um’, a comunicação acontece entre uma e outra pessoa, podendo ser síncrona ou assíncrona, por exemplo, via *e-mail*, uma pessoa que envia a informação e outra a recebe. No tipo de interação ‘um para todos’, como acontece nos fóruns de discussão, um usuário se comunica com várias pessoas (receptores), as quais podem também se tornar emissoras, comunicando-se com quem iniciou a interação. Na interação do tipo ‘todos-para-todos’, a comunicação ocorre de muitas pessoas para muitas pessoas, todos interagem entre si, de forma síncrona ou assincronicamente, como ocorre na construção colaborativa de um *site* ou na criação de uma comunidade virtual (ALMEIDA, 2003; TIJIBOY et al., 1999). Esta forma de interação “todos-para-todos” foi acrescentada somente após o surgimento da Internet.

Nas práticas na educação a distância torna-se relevante a capacidade da interação e a interatividade entre os sujeitos, assim como os meios e os conteúdos do conhecimento. Tal capacidade leva ao desenvolvimento de competências e habilidades, a tomada de decisão, a criatividade e a emancipação do educando, aspectos fundamentais para a sua formação profissional, inserção no mercado do trabalho e como cidadão (BRASIL, 2014a, 2016a).

Ao se destacar posicionamentos teóricos sobre a interação, aponta-se uma diferenciação entre o que é interativo e o que é reativo. Williams (1979, *apud* SANTAELLA, 2004) considerava as tecnologias interativas como sendo reativas, que foram rebatizadas adiante por Primo (2000, 2003) de interação mútua e interação reativa. A proposta teórica de Williams (1979) é que os sistemas interativos deveriam abranger autonomia, criatividade e atingir um novo estágio em que o emissor e receptor envolvidos na relação interativa sejam

agentes ativos enquanto se comunicam e dialogam, não restritos a poucas possibilidades reativas planejadas antecipadamente.

Koehler e Carvalho (2012, p. 379) afirmam que "Na educação a distância, a mediação pedagógica precisa ser baseada na docência mediadora, a partir de interações mútuas entre professor e estudante com pressupostos pautados no diálogo". Esta afirmação é com base no conceito de interação mútua de Primo (2003), no sentido de contribuir com a aprendizagem e a construção do conhecimento na modalidade de educação a distância. Portanto, vale salientar que os projetos pedagógicos de novos cursos ofertados nessa modalidade, devem contemplar atividades didáticas que priorizem a interação mútua mediada pelo professor e tutor, utilizando-se de ferramentas incorporadas ao ambiente de aprendizagem (AVA), além de corpo de docentes, de tutores e de uma equipe técnica qualificados.

A interação mútua se caracteriza por ser um sistema aberto de relações interdependentes, recíprocas, no contexto social e temporal, em que "A própria relação entre os interagentes é um problema que motiva uma constante negociação" (PRIMO, 2011, p. 228). Ou seja, "não faz sentido observar uma ação como expressão individual ou como mensagem transmitida", mas "no contexto global do sistema" (PRIMO, 2003, p. 100). Neste tipo de interação, "onde se engajam dois ou mais agentes, o relacionamento evolui a partir de processos de negociação" (PRIMO, 2000, p. 88), sem a previsão de resultados. Opera-se por meio de ações interdependentes entre cada agente ativo e criativo, que influencia o comportamento do outro e também o seu próprio comportamento. O fluxo na interação mútua é dinâmico e em desenvolvimento, sendo que a interação vai sendo construída e permanentemente definida pelos interagentes. Segundo Primo (2000, p. 90) "Para que uma interface seja plenamente interativa, ela necessita trabalhar na virtualidade, possibilitando a ocorrência da problemática e viabilizando atualizações".

Por outro lado, a interação reativa se caracteriza por ser um sistema fechado de relações lineares, unilaterais, limitadas e determinísticas, de estímulo e resposta pelas pessoas envolvidas na interação. Um exemplo é quando se clica em um *link*, que direciona sempre para uma página determinada, sem pode alterar, com a interconexão pré-estabelecida e manipulada pelo emissor, prejudicando a comunicação e a capacidade de argumentação. O processo reativo se baseia em uma relação de estímulo que acarretará a mesma resposta quando se repetir a interação. Já quanto à operação e os sistemas reativos são marcados pela ação e reação, ou seja, um polo age e o outro reage. Quanto à relação, a interação reativa

pressupõe a sucessão de dois processos que subentendem uma causa e um efeito, como por exemplo, um possível clique do usuário para acontecer (PRIMO, 2000, 2003).

Esses dois tipos de interação destacados foram retomados quando se analisou os dados coletados da pesquisa, no sentido de avaliar como se configura a interação a partir dos sujeitos da pesquisa, docentes, tutores e estudantes, no curso de Biologia, modalidade EaD, da UFT.

### 3.4. Ferramentas interativas

Considerando a importância com que se revestem os ambientes virtuais de aprendizagem e no sentido de compreender os tipos de interações que poderão estabelecer em contextos de educação mediada pelas tecnologias e sua relação com o ensino-aprendizagem, julga-se importante especificar algumas ferramentas interativas que possibilitam a comunicação síncrona e assíncrona, na medida em que cada uma poderá ser utilizada com o intuito de estimular a construção do conhecimento, superar a distância e facilitar o diálogo permanente por meio de *chats*, videoconferências, fóruns de discussão e outras, entendidas como mecanismos para manter um processo interativo e facilitar a interdisciplinaridade.

De acordo com Fuks et al (2004), normalmente, ferramentas de comunicação assíncrona são usadas quando deseja-se valorizar a reflexão por parte dos interlocutores, em função da disponibilidade de tempo. Nas ferramentas de comunicação síncrona, a velocidade da interação é mais valorizada, dado o curto tempo entre as ações dos interlocutores.

#### 3.4.1 Ferramentas síncronas

As ferramentas síncronas promovem a comunicação em tempo real e aproximam virtualmente os participantes à exemplo da utilização dos *chats*, videoconferências, audioconferências e teleconferências.

Os *chats* ou salas de bate-papo possibilitam que a comunicação ocorra em tempo real entre duas ou mais pessoas sem se ter referências como questões de aparência física, gênero, raça, sexualidade, além de possibilitar uma comunicação todos-todos ou com qualquer participante, um-um. Nessa interface, as conversas são naturais e informais exigindo acompanhamento das discussões, leitura e redação de novas mensagens. A interação com outras pessoas sem a presença física, face-a-face, permite novas e diferentes sociabilidades, vivências e situações (SANTOS, 2006). Esta interface inclui conversação em *siteweb* ou

mensageiros instantâneos, com maior potencial para a interação mútua, devido à velocidade de troca de mensagens textuais com imagens anexadas ou não, permite diálogos e a aproximação de interagentes sem a proximidade física. É uma ferramenta na qual os participantes vão construindo uma relação pessoal entre si, discutindo diferentes temas, realizando negociações, diferentemente das interações reativas em que muitos são os condicionamentos e limites (PRIMO, 2001).

A videoconferência em ambientes de educação a distância trata-se de uma comunicação bidirecional que se estabelece por meio de envio de áudio e vídeo em tempo real, via internet, com câmaras ligadas ao computador (MEHLECKE; TAROUCO, 2003). É um recurso que exige, sobretudo, que todos os participantes possuam as habilidades técnicas, tempo e preparação prévia para as sessões, no sentido de se obter a interatividade proporcionada por esta interface. Já teleconferência é todo tipo de conferência a distância em tempo real, envolvendo usuários fisicamente distantes, que transmite e recebe texto, som ou imagem, ou ainda combina destes tipos de mídia (TIJIBOY et al, 1999). Essa ferramenta incorpora as vantagens dos *chats* por acrescentar recursos de emissão, visualização e transferência de imagens para o computador por meio das câmaras de vídeo, em que se pode observar o diálogo dos participantes (PRIMO, 2001).

#### 3.4.2 Ferramentas assíncronas

Em contextos de educação a distância que potencializam a flexibilidade temporal e espacial dos vários interlocutores, as ferramentas de comunicação assíncrona evidenciam um enorme potencial, uma vez que permitem mais reflexão sobre as contribuições entre os docentes, tutores e estudantes.

Uma das ferramentas assíncronas para comunicação a distância mais utilizada atualmente via rede de computadores (Internet) é, sem dúvida, o correio eletrônico ou *e-mail*. Este recurso permite uma comunicação assíncrona rápida dos tipos de interação, já mencionados no item 3.3, “um para um”, “um para todos” e “todos para todos”. Estes dois últimos tipos utilizam as listas de discussões formadas por várias pessoas de uma comunidade virtual com o objetivo de discutirem um determinado assunto (TIJIBOY et al, 1999).

Pode-se perceber por meio de *e-mails*, interações mútuas ocorrem em que os interagentes se comunicam uns aos outros por meio de mensagens textuais, e vão aos poucos

construindo uma relação entre eles. Assim, a interação vai se definindo durante o processo sem ter sido determinada ou prevista antecipadamente, as mensagens são redigidas levando-se em consideração o contexto de cada participante (PRIMO, 2001).

As listas de discussão são utilizadas para a comunicação assíncrona, onde todos se comunicam com todos. A grande diferença é que os usuários socializam as mensagens por e-mail, não requerendo acesso a um ambiente específico no ciberespaço para o envio e recebimento das mensagens. Muitos internautas preferem usar as listas de discussões, pela facilidade de interação via correio eletrônico e pela praticidade e dinamismo em responder e enviar mensagens por meio das listas do que pelos fóruns (SANTOS, 2006). Estas ferramentas permitem interações mútuas entre diversas pessoas, ou seja, de “todos para todos” ou “muitos para muitos”, diferentemente do *e-mail* que normalmente é utilizado para o tipo de interação “um para um”. Além disso, o debate nas listas objetiva uma temática específica levando a muitas comunidades virtuais se organizarem a partir desse serviço eletrônico numa demonstração de responsabilidade pelo adequado andamento das discussões do grupo (PRIMO, 2001)

Os *fóruns* são uma interface que permitem a troca de informações por meio de mensagem circulada e comentada pelos sujeitos de uma comunidade virtual com interesses afins. Desta forma, o trabalho coletivo é alimentado pela conectividade dos membros da própria comunidade na interação do tipo “todos para todos”. Essa é uma das características fundamentais do ciberespaço (SANTOS, 2006). Concordando com Lévy (2004, p. 66), "Por el intermedio de mundos virtuales podemos no solo intercambiar informaciones, sino verdaderamente pensar juntos, poner en común nuestras memorias y nuestros proyectos para producir um cerebro cooperativo"<sup>11</sup>.

Os *blogs* são uma interface virtual, também chamado de diários virtuais, no qual as mensagens dos sujeitos são editadas e atualizadas no formato hipertextual, que disponibiliza textos, imagens, sons a qualquer tempo e espaço, possibilitando a interação com outros participantes de maneira que possam intervir no conteúdo postado pelo autor do *blog*, compondo assim uma comunidade virtual (SANTOS, 2006).

---

<sup>11</sup> Por intermédio de mundos virtuais podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum nossas memórias e nossos projetos para produzir um cérebro cooperativo (tradução da pesquisadora).

De acordo com Primo (2001), os livros de visita (*guestbooks*) servem de interface tanto para interações mútuas quanto reativas, dependendo de seu uso e objetivo. Esse serviço é muito usado na *web* pelos visitantes de um *site*, os quais podem deixar suas opiniões e sugestões nas páginas visitadas sobre determinado assunto, sendo ordenadas cronologicamente, porém permanecem em uma estrutura parada, sem movimento, que pouco estimula a troca de ideias.

Os CD-ROMs e DVDs são ferramentas que apresentam também características que limitam a interação a estímulo-resposta, à uma ação-reação. Esses discos digitais são sistemas fechados onde os arquivos são gravados, podendo-se apenas manipular as informações programadas no CD ou DVD, não podendo alterar o conteúdo gravado no disco (PRIMO,2001).

A ferramenta FTP (*File Transfer Protocol*) é um protocolo de disponibilização ou transferência de arquivos contendo áudio, textos, imagens ou vídeo (MEHLECKE, TAROUCO, 2003), que pode ser realizada por *download*, entre servidores para o usuário, ou por *upload*, do computador do usuário para o servidor. É um mecanismo de grande utilidade por disponibilizar arquivos aos alunos como livros, apostilas, trabalho, exercícios, entre outros.

A *World Wide Web* (WWW) significa rede mundial de computadores ou Internet ou *web*. É um grande sistema de informações por meio de uma interface gráfica que combina páginas com informação hipermídia e possibilita o acesso universal de um grande número de pessoas a um grande número de documentos (MEHLECKE, TAROUCO, 2003). Este é um serviço que popularizou a Internet permitindo a navegação na *web* por meio de visualização de páginas contendo textos, imagens e sons, animações, músicas, vídeos, programas interativos, etc.

Segundo Primo (2001), *sites* ou *home pages* na rede mundial de computadores, por apresentarem textos e imagens em uma estrutura determinada e programada, são interfaces de interação reativa, considerando apenas o documento eletrônico multimídia propriamente dito. Ou, se o *site* disponibiliza ferramentas como *chats* ou mesmo *links* para troca de *e-mails*, então apresenta-se como uma interface para interações mútuas, se de fato forem aproveitadas em seu potencial dialógico. A simples referência de um endereço eletrônico no *site* não significa que já se constitua em uma interação mútua.



Em síntese, essas ferramentas utilizadas como suporte à comunicação são mecanismos relevantes de interação que permitem ampliar a comunicação em atividades de educação a distância. Todavia, pelas especificidades descritas anteriormente, nota-se a importância do docente ponderar quais são mais adequadas aos seus propósitos e situações. Pelo exposto, as ferramentas síncronas, funcionam em ambientes virtuais baseados em texto e favorecem a entrada dos alunos na conversação, mas não parecem propícias para a reflexão; enquanto que as ferramentas de comunicação assíncrona são normalmente menos atraentes, mas mais focadas na reflexividade (MIRANDA; DIAS, 2003; MORAIS; CABRITA, 2008).

### **3.5. Enfoques sobre o termo interatividade**

Primo (2003, 2005) destaca cinco enfoques sobre o termo interatividade na interação mediada por computador, principalmente por conta da visão limitada e tecnicista da comunicação, que se refere à interação com o computador como um diálogo. São os seguintes: transmissionista, informacional, tecnicista, mercadológico e antropomórfico.

Quanto ao enfoque transmissionista, o emissor envia a mensagem de um polo a outro que é o receptor (emissor-mensagem-canal-receptor), desconsiderando a relação entre os interagentes. O enfoque informacional tem como fundamento a teoria da informação, onde a interatividade se dá com a possibilidade de escolha entre alternativas disponíveis, porém a maneira de interagir é limitada e insuficiente para se pensar outras formas interativas como o diálogo. O enfoque tecnicista considera apenas os equipamentos tecnológicos, as redes, os programas, entre outros, e não a interação entre as pessoas. No enfoque mercadológico, a interatividade serve como um argumento de venda, sendo visto indiscriminadamente como um produto do mercado. Por fim, o enfoque antropomórfico considera como interação e diálogo a reação entre máquina e usuário após este clicar no computador, desconsiderando a diferença existente entre uma máquina e uma pessoa.

A partir desses enfoques, o autor citado acima defende uma abordagem sistêmico-relacional de interação sem se prender em particularidades dos interagentes, nem nos aspectos técnicos e informáticos, mas leva em consideração a relação entre os participantes e o computador, o diálogo interpessoal e busca valorizar a complexidade do sistema interativo. Como contribuição teórica e conceitual, Primo (2003) propõe questões para avaliar a interação em ambientes de educação a distância sobre o uso das tecnologias nos cursos em



EaD, e, principalmente, em relação aos processos interativos nesses ambientes educacionais. Nesta pesquisa são destacadas algumas dessas questões que se desdobram em outras questões:

- 1) As práticas cooperativas são fomentadas? O individualismo é valorizado?
  - O conhecimento é construído colaborativamente? Os conteúdos são “entregues” pelo professor? Existe uma sobrecarga de informações? O professor exige um respeito unilateral? Ele assume uma postura dialógica? Os educandos no curso à distância interagem entre si? O curso se baseia em módulos de instrução individualizada e cada aluno não tem contato com os outros matriculados? Os e-mails de todos envolvidos encontram-se listados no ambiente informático, facilitando o intercâmbio entre eles? Incentiva-se que cada participante fale de si no início do curso? Com que finalidade?
- 2) Como interagem os participantes do curso a distância?
  - O professor motiva o debate? Como ele participa e intervém nas discussões na rede? Em que momentos os debates ocorrem? Com que finalidade? As temáticas trabalhadas em uma discussão são deixadas de lado na próxima? A diversidade de pontos de vista e o confronto de ideias têm espaço nas discussões? As interações na rede visam apenas tirar dúvidas sobre o que o professor ensinou?
  - Os educandos são incentivados a publicar seus trabalhos na rede e comentar as produções dos colegas nos espaços disponíveis? Existem certas normas para a interação na rede? Elas são definidas pelo professor? São negociadas entre todos os participantes (no início do curso? durante o processo?)?
- 3) Que ferramentas e serviços digitais são oferecidos para a interação entre os participantes?
  - *E-mail*? Lista de discussão? Chat? Conferência em vídeo e/ou áudio? *Fórum*? Livro de visita? Diário de bordo ou blog (com abertura para comentários)? Outros? Existem mecanismos que mostrem quais interagentes estão simultaneamente conectados ao ambiente informático (facilitando a interação síncrona sem agendamento prévio)?
- 4) Que ferramentas para o trabalho coletivo encontram-se disponíveis no ambiente informático?
  - Problemas compartilhados? Quadro branco? Editor de texto coletivo? Outras? (PRIMO, 2003, p. 268).

Tais questões são destacadas nesta pesquisa a partir do entendimento de que são indagações que procuram valorizar a relação interpessoal e buscam incentivar os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes de forma que possa ocorrer a interação mútua que viabilizem a reciprocidade entre os interagentes. Do contrário, entende-se que um curso mediado pelas tecnologias de informação e comunicação que se baseia em interação reativa só pode contribuir para uma educação reprodutora, bancária, conforme sinaliza Freire (1987).

Esta dissertação de mestrado se baseia nessa abordagem que busca destacar os padrões de interação em vez dos atos individuais, os relacionamentos interpessoais em vez da comunicação unilateral e buscou-se os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes em cursos mediados pelas tecnologias de informação e comunicação à luz dos documentos oficiais de avaliação que serão detalhados a seguir.

### **3.6. A Interação como indicador de qualidade na avaliação da educação superior a distância**

O acompanhamento e a qualidade da mediação entre estudantes, professores e tutores constituem-se indicadores imprescindíveis para o desempenho e a avaliação de cursos e programas na educação a distância. Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007a, p. 10), “O princípio da interação e da interatividade [...] por se constituir em indicador fundamental para a indução da qualidade na educação a distância, deve ser garantido no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado”. Por sua vez, o processo de avaliação prevê no Instrumento de Avaliação de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL, 2015b), os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes, como um indicador de avaliação que pode garantir a qualidade de curso mediado pelas tecnologias de informação e comunicação de forma contínua e permanente.

#### **3.6.1 Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância preconizados pelo Ministério da Educação**

Como referencial para análise dos mecanismos de interação foi utilizado o documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007a). Trata-se de um referencial do Ministério da Educação relativo a processos de regulação, supervisão e avaliação da educação a distância contendo orientações sobre a concepção teórico-metodológica e a organização de sistemas de educação a distância. O documento tem como fundamento os resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em diversos programas nesta modalidade no país, no sentido de atender aos requisitos mínimos de qualidade.

Nessa abordagem sistêmica, os “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007a) compreendem dimensões que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura das instituições de ensino superior e são relevantes para a avaliação dos cursos a distância. Descrevem 8 (oito) elementos estruturantes de um curso superior a distância que devem ser apresentados no projeto pedagógico de um curso nessa modalidade. São eles: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e

aprendizagem; Sistemas de comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão acadêmico-administrativa e Sustentabilidade financeira.

Destacam que o indicador “Sistemas de Comunicação” refere-se às comunicações síncronas e assíncronas como promotoras da interação entre docentes, tutores e estudantes, as quais possibilitam mais autonomia ao aluno e colocam o professor como mediador da aprendizagem. Nessa mediação, as diversas mídias a serem utilizadas nas atividades educativas devem estar em consonância com o projeto pedagógico do curso e compatíveis com o contexto socioeconômico dos atores envolvidos, além de desenvolver habilidades e competências específicas. Abordam, ainda, a importância do uso da tecnologia educacional na aprendizagem como forma de proporcionar efetiva interação e o desenvolvimento de atividades e projetos compartilhados, referindo-se ao princípio da interação e a interatividade como fundamental no processo de comunicação, independentemente do recurso tecnológico disponibilizado.

Essa interação entre professores, tutores e estudantes tem como escopo evitar o isolamento do estudante, fator apontado como uma das principais causas da perda de qualidade e de evasão nos cursos a distância, além de motivar a aprendizagem colaborativa, o respeito e a solidariedade com o outro, possibilitando ao estudante a participação coletiva. Nessa perspectiva, um curso superior a distância precisa estar apoiado em um sistema de comunicação que permita o retorno rápido de questões referentes ao conteúdo, à orientação de aprendizagem, de maneira a promover a interação entre os docentes, tutores e estudantes e com os responsáveis pela gestão acadêmica e administrativa (BRASIL, 2007a).

Primo (2000) aponta diferenciações em contextos interativos que permitem perceber que a qualidade da interação varia em relação às características dos sistemas envolvidos (aberto e fechado). Complementando essa compreensão de interação, Watzlawick, Beavin e Jackson (1967, p. 108) afirmam que “A interação pode ser considerada como um sistema. Portanto, os sistemas interacionais serão dois ou mais comunicantes no processo de (ou no nível de) definição da natureza de suas relações”.

Em linhas gerais, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) aqui abordados orientam a gestão e organização dos cursos e programas ofertados a distância, apresentando indicadores de qualidade, que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Contudo, há necessidade de maior reflexão sobre “Sistemas de comunicação” para avaliação dos cursos de graduação a distância.

### 3.6.2 Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância

Os processos avaliativos referidos no Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005) dizem respeito aos atos de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições e dos cursos ou programas a distância a serem realizados mediante avaliação *in loco*, aplicando-se o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e distância (BRASIL, 2015b). Vale ressaltar que tal documento é considerado quando da realização do processo de avaliação do MEC, no âmbito do curso. O formulário contempla 69 indicadores e três dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial e infraestrutura. Além destes, o curso deverá também atender aos requisitos legais que são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação.

Com vistas ao atendimento ao objetivo desta pesquisa, foram aprofundadas as reflexões sobre o indicador "1.19 - Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes" do Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL, 2015b), da primeira dimensão, que são definidos de acordo com o Glossário como "o conjunto de estruturas de tecnologia de informação e comunicação e os respectivos procedimentos e as formas de utilização que caracterizam a dinâmica da comunicação e da interação entre os sujeitos envolvidos nos processos acadêmicos e de ensino e aprendizagem" (BRASIL, 2015b, p. 44). Por sua vez, o mesmo glossário define o termo tecnologias de informação e comunicação como:

os recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros (BRASIL, 2015b, p. 45).

Analisando o Instrumento de Avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL, 2015b), no que se refere às exigências de interação entre os sujeitos da aprendizagem - docentes, tutores e estudantes - verifica-se que não há uma explicitação da estrutura disponibilizada capaz de favorecer a aprendizagem, considerando aspectos da interação nestes ambientes. O critério de análise no Instrumento para o indicador "1.19 – Mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes - apresenta 5 (cinco) níveis de conceitos: (1 - não existente; 2 – insuficiente; 3 – suficiente; 4 - muito bem; e 5 - excelente)",

que caracterizam critérios de caráter subjetivo quanto ao que se entende por termos como "de maneira insuficiente", "de maneira suficiente", "atendem muito bem" e "de maneira excelente". Ou seja, o processo de avaliação não busca medir se há excelência na interação produzida como garantia de padrão de qualidade do curso em estudo, mas sim, se existem níveis de qualidade na avaliação do curso.

Observa-se que termos como "interação", "informação e comunicação", "mídias", "tecnologia de informação e comunicação (TIC)", "ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)", "tempo e espaço", estão ausentes nos critérios de avaliação do Instrumento de Avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL, 2015b), a não ser na definição do Glossário (BRASIL, 2015b, p. 44), que não faz parte do cálculo do conceito da avaliação. Além do mais, os indicadores considerados em uma avaliação "não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos" (BRASIL, 2007, p. 8).

Embora o MEC aponte nos "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007a) que os princípios da interação e da interatividade são fundamentais e devem ser valorizados e garantidos, o processo de avaliação não prevê no Instrumento de Avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL, 2015b) a obrigatoriedade da qualidade quanto aos mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes. Esse é um indicador de avaliação que pode garantir a qualidade de um curso mediado pelas tecnologias de informação e comunicação de forma contínua e permanente.

## **4 INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES, TUTORES E ESTUDANTES NO CURSO A DISTÂNCIA DE BIOLOGIA/UFT**

Este tópico apresenta a análise dos dados da pesquisa sobre a interação entre docentes, tutores e estudantes do curso de Biologia a distância, tomando como referência os documentos oficiais de avaliação, o projeto pedagógico do curso e os mecanismos utilizados como formas de comunicação utilizadas, a partir das considerações de Alex Primo (2003) numa perspectiva sistêmico-relacional, tendo como categorias de organização e análise dos dados propostas por ele, a interação reativa e mútua, já descritas no tópico anterior. Estas categorias de interação serão retomadas mais adiante na análise dos questionários, no sentido de verificar a possibilidade de identificá-las e compará-las com os dados encontrados na pesquisa em relação aos mecanismos de interação. Com base nesses pressupostos analisam-se as formas de comunicação e interação presentes nos documentos do curso e a partir da percepção dos sujeitos no curso pesquisado.

### **4.1 Comunicação e interação no PPC do curso de Biologia EaD**

De acordo com o projeto pedagógico do curso (PPC) de Biologia EAD, destaca-se entre as competências e as habilidades profissionais “utilizar novas metodologias e tecnologias que favoreçam a mediação no processo de aprendizagem”(UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2005a, p. 6). Outro ponto importante que o PPC aponta é que a proposta metodológica foi elaborada para facilitar o processo de conhecimento e a interação de educadores e educandos por meio da utilização de tecnologias. Por suas características, peculiaridades e flexibilidade, o curso de Biologia EaD optou pela construção de diferentes objetos midiáticos de aprendizagem como textos, atividades, simulações, vídeos etc., compondo uma estrutura em formato hipertextual.

Neste sentido, Ramal (2006, p. 191) afirma que, “a nova sala de aula é hipertextual, o espaço da polifonia, de todas as vozes, de todos os lugares sociais”. Isto é, uma possibilidade de reverter a relação monológica da sala de aula tradicional, onde o professor ensina e o aluno aprende. Assim, o projeto de um curso na modalidade a distância deve ser pensado de forma a estimular a autonomia visando formar pessoas que sejam capazes de buscar o seu próprio

aprendizado e crescimento utilizando-se dos “recursos do hipertexto”<sup>12</sup> enquanto ambiente de leitura, pesquisa, navegação e estudo” (RAMAL, 2006, p. 195). É o que Lévy (1999) denomina de inteligência coletiva, onde há a construção de diversos saberes por meio de diversos olhares.

O PPC afirma que a comunicação e interação entre alunos, professores e tutores no Curso de Biologia a distância se dará diretamente via internet pelo ambiente virtual de aprendizagem, o *moodle*, e nos encontros presenciais obrigatórios que acontecem nos polos. Entre alunos e tutores presenciais a comunicação se dá no polo. Cabe ressaltar que o material impresso, segundo o PPC, já se constitui em uma forma de comunicação, pois apresenta orientações para o estudo e, também, atividades teóricas e práticas. Os tutores utilizam-se desses recursos para comunicar os resultados das avaliações das atividades, garantindo o *feedback* (retroalimentação) do processo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2005a).

Pelo que o PPC descreve, o ambiente virtual *moodle* busca uma visão interacionista com uma interface que se inter-relaciona com os usuários e com as tecnologias de informação e comunicação. Resta saber se os docentes, tutores e estudantes buscam essa perspectiva de interação.

A seguir, a Figura 1 mostra o ambiente inicial do *Moodle* da UFT. É um ambiente com uma interface simples contendo páginas personalizadas divididas em colunas, contemplando elementos: barra de navegação, caixas adesivas e tópicos.

- a) **barra de navegação** - apresenta a navegação da sala na medida em que o usuário acessa conteúdos e recursos, podendo voltar para o início da sala ou do ambiente.
- b) **caixas adesivas** - caixas em que o tutor pode disponibilizar funcionalidades de comunicação, administração e suporte ao usuário da sala de aula virtual, como Usuários *Online*, Atividades Recentes, Calendário, Cursos, dentre outros, dispostos nas colunas à direita e à esquerda da tela podendo ser deslocadas de um lado para o outro pelo moderador.
- c) **tópicos** – localizados na coluna central em que o tutor adiciona materiais e atividades do curso de acordo com o planejamento curricular.

---

<sup>12</sup> Hipertexto é uma “teia de conexões de um texto com inúmeros textos. [...] Clicando em ícones, o usuário pode saltar de uma “janela” para outra e transitar aleatoriamente por fotos, sons, vídeos, textos, gráficos etc., armazenados na memória do computador. E, em rede (internet), [...]permite-lhe selecionar, receber, tratar e enviar qualquer tipo de informação desde seu terminal para qualquer outro ponto da rede” (SILVA, 2010, p. 16)



Figura 1 - Ambiente inicial do Moodle UFT

The screenshot displays the Moodle UFT interface. At the top, there is a header with the UFT logo and the text 'Ambiente de aprendizagem'. Below this, a navigation bar shows 'Ambiente Virtual de Aprendizado' and a user login status: 'Você acessou como Enedina Betânia L. L. Pires Nunes (Sair)'. The main content area is divided into several sections:

- Meus cursos:** A list of courses organized by semester:
  - 2o. Semestre - 2015:** Dissertação - Mestedu28 (Tutor: Jocyela santana dos santos)
  - 1o. Semestre - 2015:** Educação Mediada por Tecnologias - Mestedu21 (Tutor: Isabel Pereira)
  - 2o. Semestre - 2014:** Concepções e Práticas da Formação de Professores - Mestedu14 (Tutor: Carmem Artoli)
  - Curso de Integração do Servidor na UFT:** Curso de Integração do Servidor na UFT 2014 - Sala 1 (Tutor: Karla Barbosa Klein, Enedina Betânia L. L. Pires Nunes, Oldiley de Sousa Santos, Doracy Dias Aguiar de Carvalho, Treinamento e Desenvolvimento Humano, Ariadne Feltosa Rodrigues Muniz)
- Calendário:** A calendar for August 2016, showing dates from 1 to 31.
- Meus cursos (dropdown):** A list of course categories and titles, including 'Concepções e Práticas da Formação de Professores - Mestedu14', 'Curso de Integração do Servidor na UFT 2014 - Sala 1', 'Curso de Integração do Servidor na UFT 2014 - Sala 2', 'Curso de Integração do Servidor na UFT 2014 - Sala 3', 'Curso de Integração do Servidor na UFT 2014 - Sala 4', 'Dissertação - Mestedu28', 'Educação Mediada por Tecnologias - Mestedu21', and 'Sala de Teste'.

On the left side, there is a text box stating: 'Este ambiente possibilita a criação de cursos ou disciplinas, disponibilizar conteúdos e atividades interativas. Permite aos alunos acesso aos conteúdos previamente analisados pelos docentes e a interatividade constante com o grupo de trabalho. NOSSA CRIATIVIDADE É O NOSSO LIMITE.' The bottom of the screenshot shows a Windows taskbar with various application icons and a system tray with the date '23/08/2016' and time '23:04'.

Fonte: Plataforma Moodle - UFT, 2015

Esse ambiente de aprendizagem também disponibiliza recursos como: criação de disciplinas com conteúdos previamente analisados pelos docentes; criação de uma página de texto simples e de uma página web; inserção de link a um arquivo ou site; visualização de um diretório, entre outros.

Os canais de comunicação do *moodle* oferecem possibilidades de interação entre os atores de forma assíncrona ou síncrona. No sistema de comunicação assíncrona, a interface possibilita a troca de mensagens e o envio de arquivos anexados, em qualquer formato por meio de *e-mail*, ferramenta ainda muito utilizada para a comunicação dos alunos, tutores e professores, além dos fóruns de discussão e ainda as mensagens individuais ou em grupos. A comunicação síncrona é interativa, pois permite a conexão entre os interlocutores ao mesmo tempo, utilizando-se das ferramentas como os *chats*. A comunicação analógica por telefone ainda é bastante utilizada para a comunicação instantânea, e em regiões que tem maior dificuldade de acesso à internet. Além da comunicação digital mediada pelas tecnologias e a comunicação analógica, os encontros presenciais também têm um importante papel na comunicação e interação dos estudantes com a equipe do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2015).



Ultimamente, outras ferramentas digitais instantâneas estão sendo bastante utilizadas e muito bem aceitas no âmbito do curso, como os grupos do *Facebook* e do *WhatsApp*. Como estratégia de comunicação, com base na “ecologia das mídias” de uma sociedade mediatizada e midiaticizada, a Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE) criou no âmbito da gestão um grupo no *WhatsApp*, com membros da diretoria, coordenações UAB e de cursos, técnicos-administrativos, entre outros, e passou a usar o *App* como dispositivo instantâneo de conversas, envio de vídeos, imagens de textos e áudio, tornando as decisões dos gestores EaD mais ágeis, coletivas e participativas nas atividades docentes e acadêmicas nos polos de apoio presencial para mediar a comunicação e resolver pendências e problemas de plataformas e salas virtuais de aprendizagens (ROCHA; SOARES, 2015).

Percebe-se pelo exposto que são formas e canais de comunicação com características que buscam a interação, seja do tipo síncrona ou assíncrona, pois exigem autonomia por parte do aluno, a interatividade entre os envolvidos e a integração com as tecnologias. A seguir será feita uma análise das formas de interação a partir dos sujeitos da pesquisa.

### **4.3 As formas de interação a partir dos docentes, tutores e estudantes no curso de Biologia EaD**

Neste tópico são analisadas as respostas aos três questionários respondidos pelos três segmentos: docente, tutor e estudante, que constam questões fechadas e, ao final do questionário, há uma questão aberta. Esta questão foi trabalhada por meio de análise de conteúdo, de forma qualitativa, com base nas concepções sobre o processo de interação entre docentes, tutores e estudantes no Curso de Biologia EaD. Os questionários foram enviados pelo *Google* para 107 participantes do 6º módulo do curso de Biologia EaD (11 docentes, 17 tutores e 79 estudantes), tendo respondido 20 (vinte) estudantes (20%), 7 (sete) docentes (47%) e 9 (nove) tutores (53%), no período de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016.

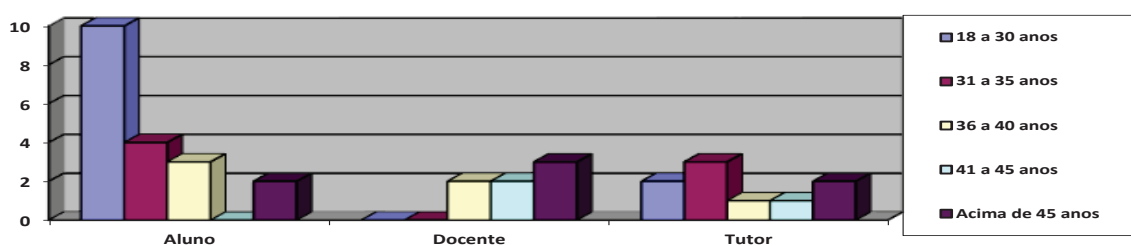
#### **4.3.1 Análise dos questionários**

Os questionários foram formulados para os docentes, tutores e estudantes a partir das seguintes categorias de análise: faixa etária; tempo de atuação em EaD; nível de interatividade entre os participantes; *feedback*/resposta aos alunos com relação as dúvidas do conteúdo; nível de interação síncrona (participação em *chats*, videoconferências, etc.); nível de interação

assíncrona (participação nos fóruns, diário, *e-mail*, etc); as tecnologias que promovem uma maior interação; nível de utilidade dos diferentes itens (*moodle*, dinâmica do grupo, *fórum* de discussão, material didático, encontros presenciais, tutoria, videoaula, mural, *podcast*, portfólio, perguntas frequentes) para o andamento das atividades durante o curso; e aspectos que podem melhorar a interação no curso pesquisado.

Quanto à faixa etária, a Figura 2 mostra que os alunos estão em sua maioria entre 18 e 30 anos; os docentes estão acima de 45 anos, e os tutores entre 31 e 35 anos. É importante observar que os alunos se constituem de um público relativamente jovem, o que se pressupõe uma geração mais conectada com as tecnologias digitais.

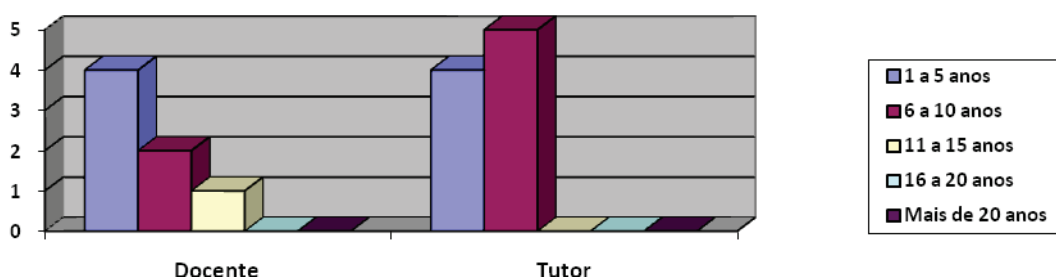
**Figura 2 - Faixa etária - Aluno, Docente e Tutor**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Sobre a atuação em EaD, os docentes em sua maioria estão entre 1 e 5 anos e os tutores entre 6 e 10 anos, de acordo com o Figura 3 a seguir.

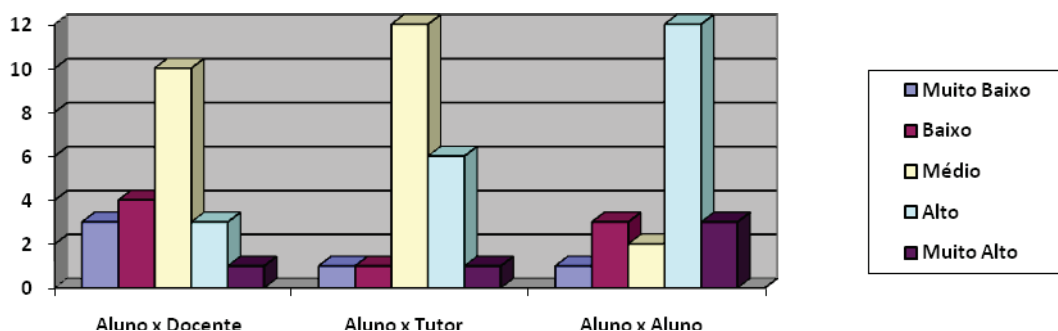
**Figura 3 - Tempo de atuação em EaD - Docente e Tutor**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Em relação à interação, foi perguntado aos alunos do Curso de Biologia EaD: “Como você avalia o nível de interatividade (Muito Baixo, Baixo, Médio, Alto e Muito Alto) entre (Aluno x Docente, Aluno x Tutor e Aluno x Aluno)”? A Figura 4 mostra que a maioria dos alunos avaliou que entre (Aluno x Docente e Aluno x Tutor) é igualmente médio, já para (Aluno x Aluno), o nível de interatividade é Alto.

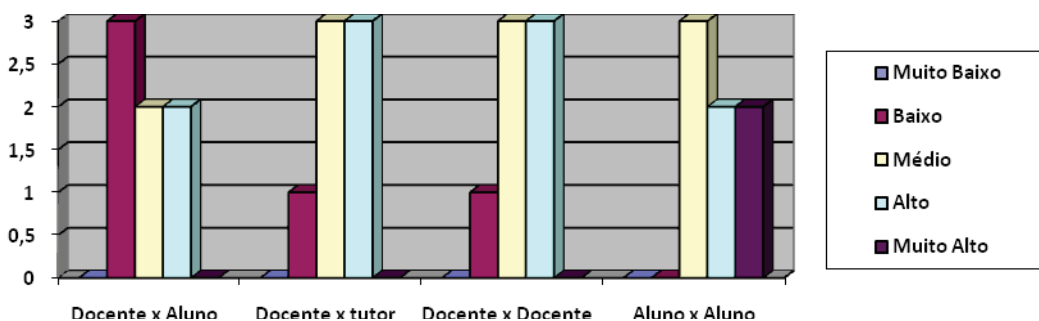
**Figura 4 - Nível de interatividade na percepção dos alunos**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

A mesma pergunta foi feita para os docentes e tutores. A Figura 5 mostra que os docentes em sua maioria consideram os níveis propostos: Baixo para (Docente x Aluno); Médio em igual quantidade para (Docente x Tutor, Docente x Docente e Aluno x Aluno)

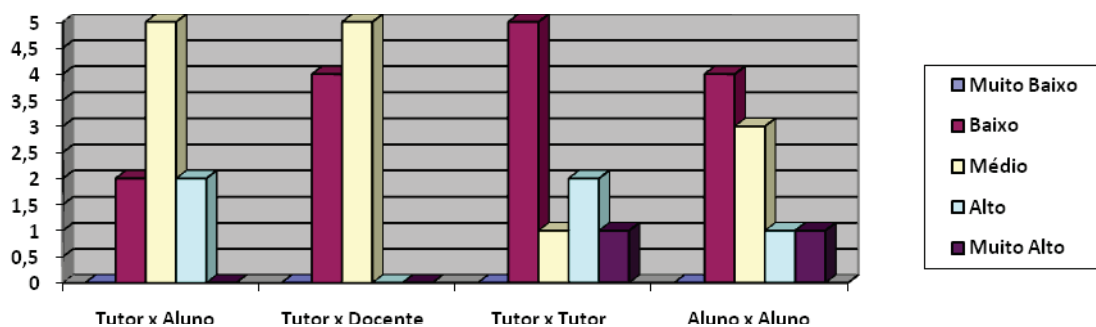
**Figura 5 - Nível de interatividade na percepção dos Docentes**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015

Na percepção da maioria dos tutores, conforme a Figura 6, o nível de interatividade entre (Tutor x Aluno e Tutor x Docente) é igualmente Médio; e Baixo igualmente tanto para (Tutor x Tutor como Aluno x Aluno).

**Figura 6 - Nível de interatividade na percepção dos Tutores**

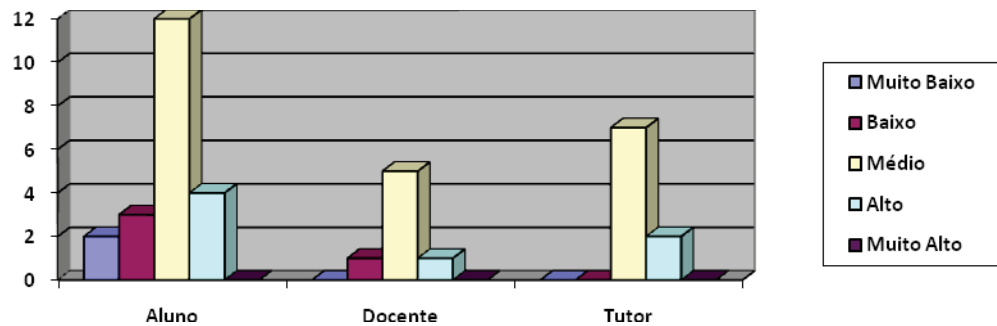


Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

No que se refere ao nível de interatividade, entende-se não ser fácil de avaliar, mesmo que tenham sido propostos cinco níveis. Todavia, o importante é que o professor esteja preparado para realizar a mediação considerando-se que a interatividade é um componente estratégico de diálogo, e, conseqüentemente, a interação mútua defendida neste estudo, poderá compor o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de tornar a linguagem dinâmica e interativa.

Quando perguntados *sobre o feedback/resposta*, (Figura 7), os alunos, em sua maioria consideram o nível médio. Tutores e estudantes relataram que é preciso “Agilidade na correção dos trabalhos (A2); melhor acesso ao *moodle*, com perguntas respondidas pelo professor ou tutores [...] (A3); Resposta das dúvidas dos estudantes em tempo hábil” (T9). Como a comunicação entre professores, tutores e alunos não ocorre diariamente na EaD, a motivação dos alunos é um desafio que pode ser intensificado por meio do *feedback/resposta* rápido e permanente na realização das atividades, contribuindo para incentivar à discussão, além de promover autonomia para que percebam os avanços, erros, limitações e problemas. Exemplifica-se, nesse caso, o *fórum*, como uma ferramenta assíncrona que possibilita *feedback/resposta* sobre as discussões com relação as dúvidas do conteúdo do curso, suscitando novas reflexões e motivando o processo de interação e comunicação. Outro exemplo é o *chat*, uma ferramenta síncrona utilizada para bate-papo entre os participantes.

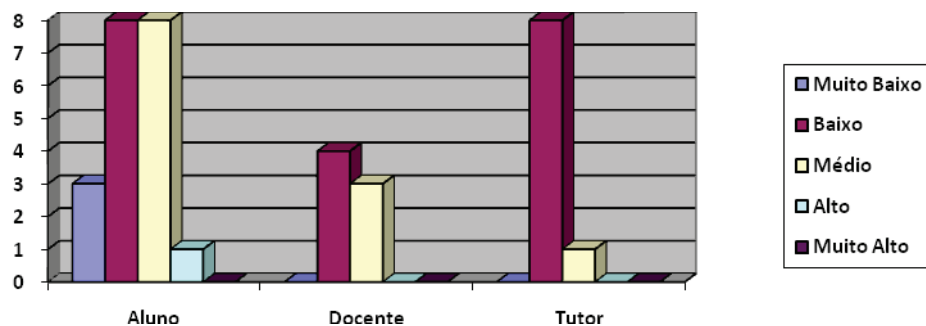
**Figura 7 - Feedback/resposta aos alunos com relação as dúvidas do conteúdo do curso na percepção dos Alunos, Docentes e Tutores**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Buscando saber mais sobre a participação nos *chats*, videoconferências, *fóruns*, *e-mails*, foi questionado aos alunos, docentes e tutores sobre o nível de interação síncrona e assíncrona no curso. Os dados da Figura 8 mostram que o nível de interação síncrona é igualmente baixo a médio na percepção da maioria dos alunos, e baixo para os docentes e tutores.

**Figura 8 - Nível de interação síncrona (participação nos *chats*, videoconferências, etc.) no curso na percepção dos Alunos, Docentes e Tutores**

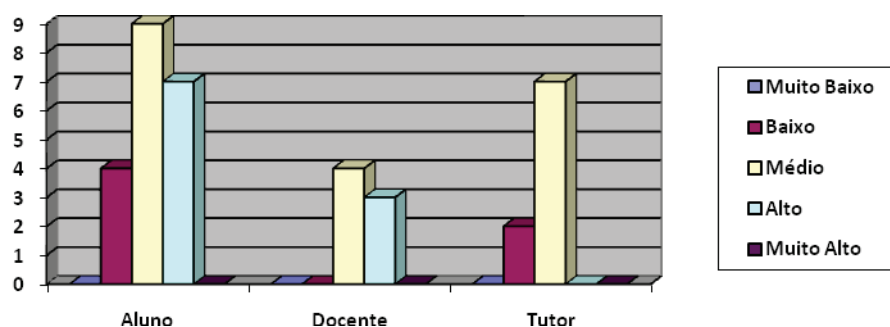


Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Em relação ao nível de interação das ferramentas assíncronas (Figura 9) foi medianamente avaliado pelos alunos, docentes e tutores com destaque para o correio eletrônico (*e-mail*). Os *e-mails* trocados pressupõem que há interação mútua, ou seja, há um

engajamento por parte de docentes, tutores e alunos. Como diz Primo (2011, p. 71), “interação é um processo no qual o sujeito se engaja”.

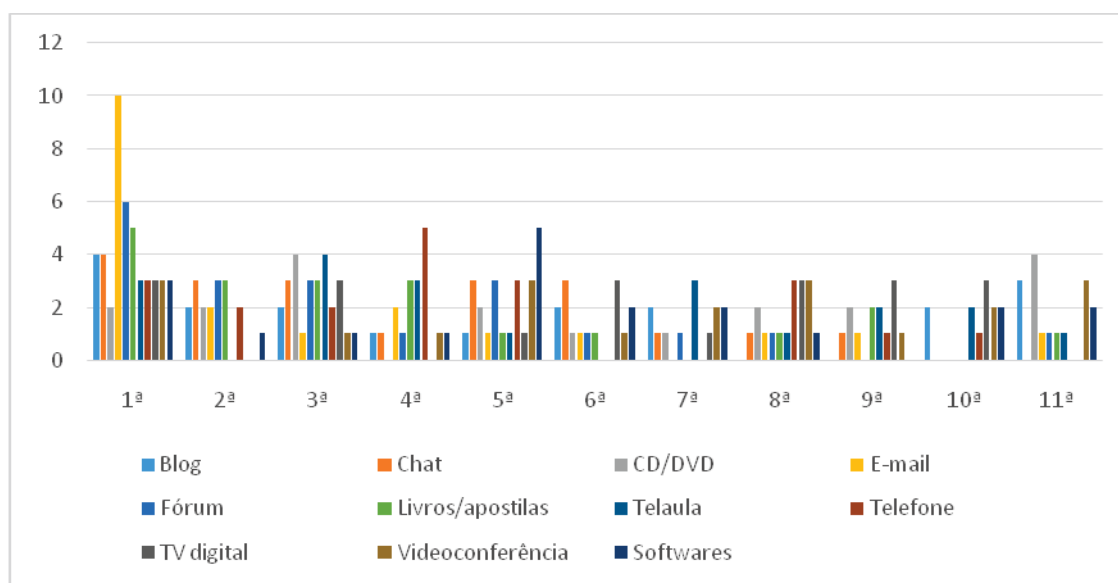
**Figura 9 - Nível de interação assíncrona (participação nos fóruns, e-mails, etc.) no curso na percepção dos Alunos, Docentes e Tutores**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Aos alunos, docentes e tutores foi perguntado quais tecnologias eles consideram que promovem maior interação. Os dados coletados (Figuras 10, 11 e 12) mostram que a maioria considera o *e-mail*, mesmo assim, segundo o aluno A7, “o que precisa melhorar é apenas a comunicação entre professores e alunos, pois alguns não respondem *e-mails*”. Já para o aluno A12, “a comunicação por *e-mail* é muito demorada para respostas dos tutores”. Ou seja, o professor precisa planejar a mediação da aprendizagem, no sentido de valorizar a interação e a comunicação entre os alunos. Estes dados estão consoantes com os termos presentes no Relatório da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE), órgão responsável pela articulação, promoção e gerenciamento dos cursos a distância na UFT, que afirma ser o *e-mail* uma ferramenta ainda muito utilizada para a comunicação no curso que possibilita a troca de mensagens e o envio de arquivos anexados, permitindo a discussão assíncrona entre eles (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2015).

**Figura 10 - Tecnologias que promovem uma maior interação na percepção dos Alunos**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Na sequência do *e-mail* em se tratando da utilização no curso, conforme mostram as Figuras 10, 11 e 12, encontra-se o *fórum*, que de acordo com Primo (2001), serve de interface tanto para interações mútuas quanto reativas, dependendo de seu uso e objetivo, de maneira que os alunos, docentes e tutores troquem experiências e informações por meio de mensagem circulada e comentada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por exemplo, a plataforma *moodle* utilizada no curso, o que pode promover uma interação mútua. Por outro lado, é uma ferramenta que registra as opiniões de forma linear, limitada e estática entre os participantes, que pouco motiva o intercâmbio de ideias promovendo uma interação reativa. Com relação ao uso desta ferramenta, o aluno A16 aponta "Os alunos também poderiam responder ou perguntar nos *fóruns* [...]. Hoje tem apenas a opção de ler os *posts*, mas não é possível comentá-los, como já ocorreu em outros semestres".

Dessa maneira, ocorre uma interação entre aluno e a ferramenta *fórum* em que as condições de trocas são limitadas, sem o retorno para interagir e construir o conhecimento, caracterizando uma participação isolada. O *feedback*/retorno deveria ser interativo, para que no ambiente virtual os alunos não se sintam isolados ou excluídos. O *feedback* no curso de Biologia EaD ocorre com pouca possibilidade de negociação. As atividades desenvolvidas no *moodle* deveriam proporcionar mais autonomia ao aluno na forma de se comunicar e interagir,

para se ter o *feedback* concedido de imediato e a possibilidade de reformulá-lo, tornando a discussão interativa.

Na educação a distância, as interações mútuas são necessárias e fundamentais para se estabelecer um processo interativo ao ensino *online* baseado em apostilas digitalizadas, ou seja, na interação reativa. Com relação a isto, três alunos e um tutor comentaram sobre a necessidade de apostilas digitais e materiais didáticos atualizados, mais direcionados a licenciatura e com uma linguagem mais dinâmica e visual.

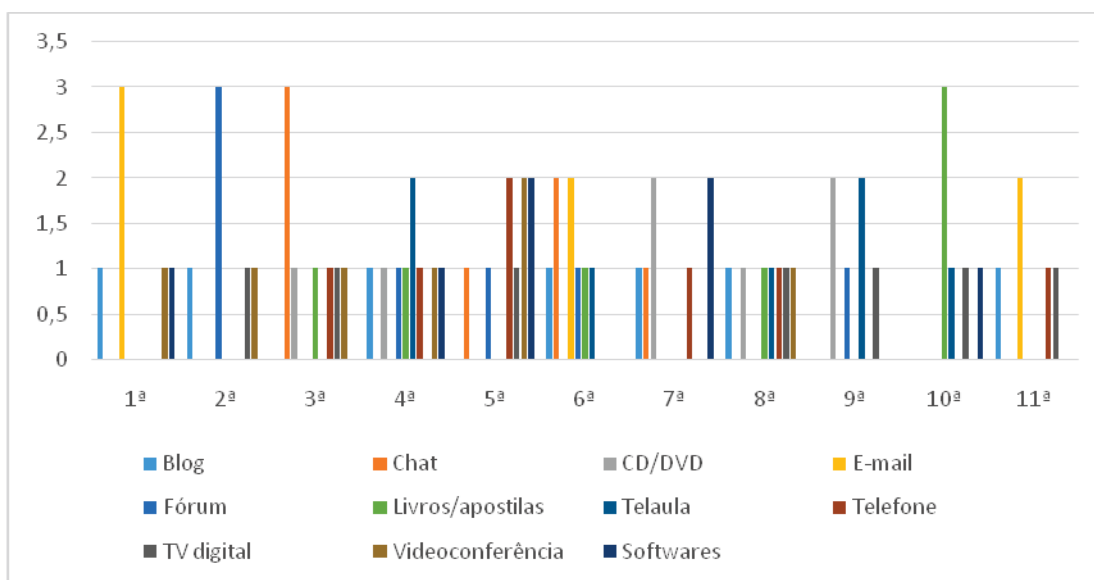
[...] Pelo menos apostilas digitalizadas e atualizadas para que possamos aprender as coisas certas não do século XIX (A3)

Material didático mais direcionado a Licenciatura, que é o objetivo do curso, pois 80% das apostilas são pouco aproveitadas com linguagem e conteúdo difíceis e sem utilidade para um futuro professor (A9)

[...] material precisa atualizar e utilizar uma linguagem mais dinâmica facilitando aprendizado do aluno (A14)

Produção de material didático em vídeo com aulas ministradas pelos docentes, permitindo que os tutores e discentes pudessem contar com essa interação visual (T4)

**Figura 11 - Tecnologias que promovem uma maior interação na percepção dos Docentes**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

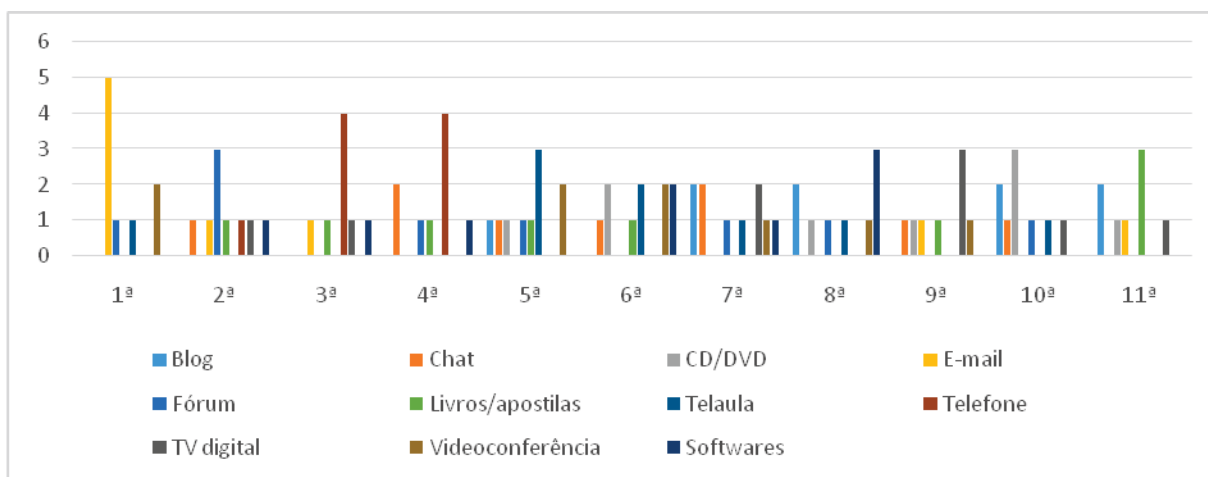


Na sequência, a utilização do *chat* aparece em nível de utilização após o *e-mail* e *fórum*, conforme mostram as figuras 10, 11 e 12. É uma das ferramentas de maior potencial para a interação mútua, na opinião de Primo (2001), pois a troca de mensagens textuais acontece de forma rápida com ou sem imagens anexadas, além do mais, permite que os alunos, docentes e tutores dialoguem e se aproximem sem qualquer proximidade física ou geográfica.

Na sequência do *e-mail*, *fórum* e *chat*, encontra-se a videoconferência. Conforme afirma Primo (2001) é uma ferramenta de interação mútua que integra as vantagens dos *chats* acrescentando recursos como a emissão e visualização de imagens em vídeo por meio do uso de *webcams*, onde os interagentes podem ver como se comportam fisicamente os participantes no diálogo e vice-versa. Contudo, devido ao grande número de dados da imagem do vídeo, a transmissão pode ser prejudicada limitando sobremaneira o envio de informações em tempo real. Neste sentido, o docente D5 considera como um aspecto a melhorar a interação seria o “Apoio técnico administrativo para realização de videoconferências e videoaulas”.

O telefone vem na sequência do *e-mail*, *fórum*, *chat* e videoconferência. É um recurso ainda bastante utilizado no curso para a comunicação instantânea nos polos que têm maior dificuldade de acesso à internet.

**Figura 12 - Tecnologias que promovem uma maior interação na percepção dos Tutores**

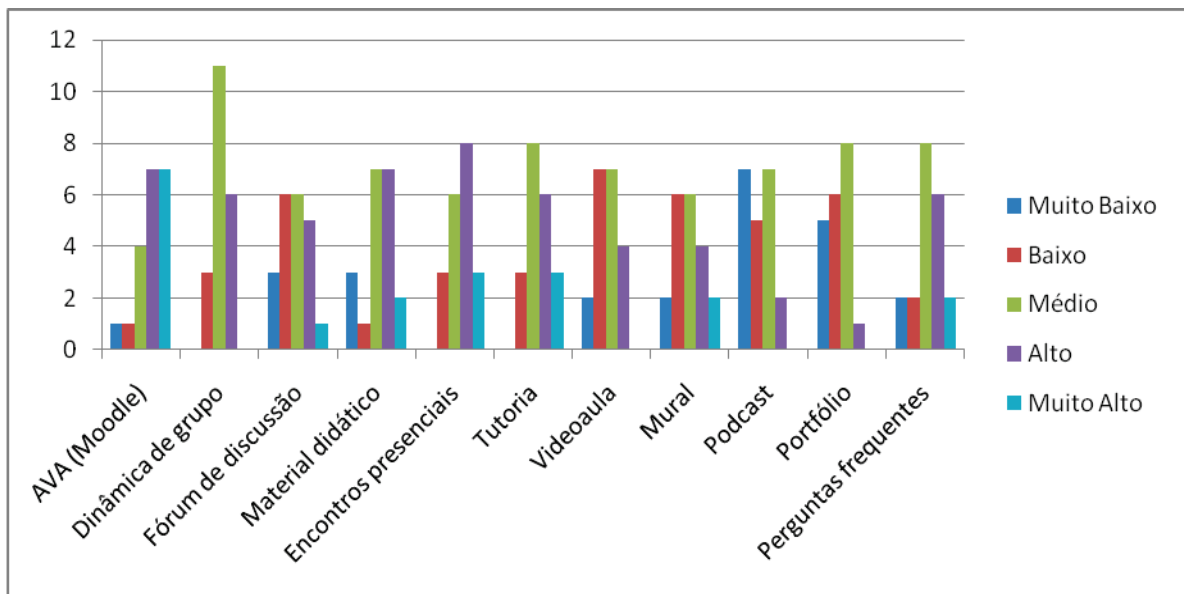


Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Diante desta realidade, outra questão colocada aos alunos, docentes e tutores refere-se à utilização dos diferentes recursos tecnológicos para a realização das atividades acadêmicas mostrados nas Figuras 13, 14 e 15. A maioria dos alunos considera: Muito Alto para o AVA

(Moodle); Alto para os Encontros presenciais; Médio para Dinâmica de grupo; Baixo para Videoaula e Muito Baixo para o *Podcast*.

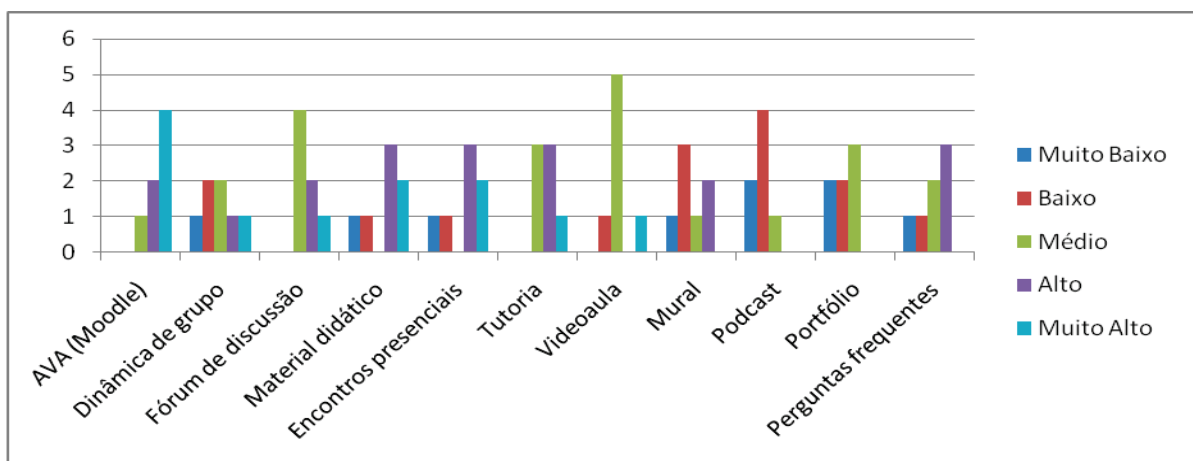
**Figura 13 - Nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento das atividades durante o curso na percepção dos Alunos**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

A maioria dos docentes avaliou: Muito Alto para o item AVA (*Moodle*); Alto para os itens Material didático, Encontros presenciais, Tutoria e Perguntas Frequentes; Médio para Videoaula; Baixo para *Podcast* e Muito Baixo para o Portfólio, conforme mostra a Figura 14.

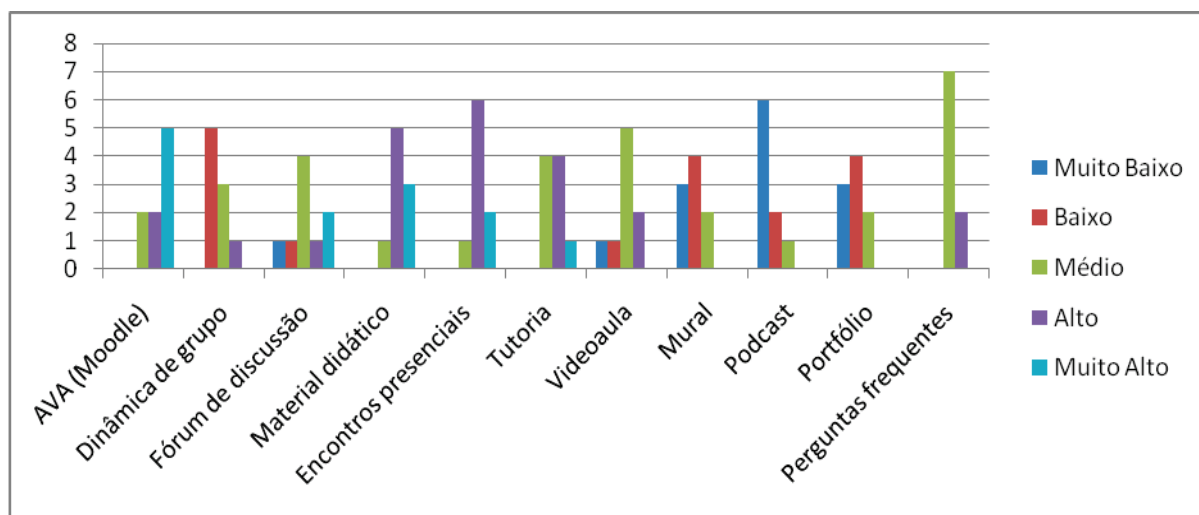
**Figura 14 - Nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento das atividades durante o curso na percepção dos Docentes**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Os tutores pesquisados, em sua maioria, conforme ilustra a Figura 15, avaliaram os níveis: Muito Alto para o AVA (*Moodle*); Alto para Encontros presenciais; Médio para Videoaula; Baixo para Dinâmica de grupo e Muito Baixo para *Podcast*.

**Figura 15 - Nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento das atividades durante o curso na percepção dos Tutores**



Fonte: Questionário de pesquisa, 2015.

Pelo exposto, o item "AVA (*Moodle*)" foi avaliado como de utilização "Muito Alto" pelos docentes, tutores e alunos ao mesmo tempo, visto que é este o ambiente virtual utilizado pelo curso de Biologia EaD adotado pela UFT. Foi também perguntado aos docentes, tutores e estudantes sobre os aspectos a serem melhorados na interação entre docentes, tutores e estudantes no curso de Biologia EaD.

Apesar dos esforços institucionais, o acesso limitado à internet à diversas regiões do estado do Tocantins e a deficiência da infraestrutura e logística dos polos prejudicam a interação entre docentes, tutores e estudantes. Este é um aspecto apontado pelo docente D2 que comprova a hipótese formulada neste estudo. Para ele, é necessário:

Internet mais eficiente no polo, com melhor intensidade de sinal, computadores mais modernos e com maior velocidade, telefone que funcione com mais eficiência para atender aos alunos do nosso polo que moram na região e a região também apresenta internet deficiente, que muitas vezes fica cortada, pelo roubo de cabeamento ou falta de energia (D2)

Igualmente, os tutores T2, T3, T5 e T7 se referiram a mais encontros presenciais do curso com reuniões mais frequentes, aulas práticas e de campo de grupos de alunos, tutores e docentes do curso, reuniões, debates e semanas acadêmicas.

Aumentar a quantidade de encontros presenciais do curso. Aumentar a quantidade de aulas práticas do curso e principalmente as aulas de campo de grupos de acadêmicos, tutores e docentes do curso (T2)

Os professores pesquisadores atuar mais próximo dos tutores, pois quem executa realmente as atividades são os tutores, mas na maioria dos casos nem conhece os referidos professores (T3)

O envio com antecedência da aula prática dos professores aos tutores responsáveis pelo bloco (T5)

Reuniões, debates e semanas científicas (T7)

O que é corroborado pelos docentes D2, D4 e D5, que sugerem que mais encontros presenciais permitiriam maior interação nas aulas práticas de laboratório, estágio e TCC, como também com os grupos de pesquisa e extensão, além de reuniões regulares entre professores e tutores. Por outro lado, o docente D5 aponta a “Rotatividade de professores em aulas presenciais em cada polo”, como um item a ser observado, uma vez que a interação entre docentes, tutores e estudantes passou a ser vista efetivamente como uma relação dialógica pela possibilidade de negociação, autoria, criatividade e autonomia entre os envolvidos. Seguem os seguintes posicionamentos:

Que sejam mantidos os encontros presenciais para as aulas práticas de laboratório e interação com alunos para os cursos complementares (região carente de cursos para completar as horas complementares) e estágio e TCC, além das avaliações (D2)

Apesar das dinâmicas e/ou recursos utilizados permitirem uma boa interação aluno x professor x tutor acho que mais encontros presenciais poderiam ser disponibilizados, pois permitiria interação com os grupos de pesquisa e extensão encontrados dentro da instituição, permitindo ao acadêmico uma melhor qualificação e treinamento (D4)

Um maior número de encontros presenciais (D5)

Também os alunos A1, A2, A3, A5, A12 e A19 manifestaram que se deve vivenciar a “prática”, haver mais encontros presenciais semanalmente e maior número de aulas práticas e de campo, em laboratório, com visitas e estudos a projetos de conservação e proteção da flora, fauna e vida marinha.

Diante da nossa modalidade curso de Biologia onde a prática deve existir constantemente, sentimos a necessidade da mesma em nosso curso, onde estamos quase concluindo o mesmo sem uma viagem a campo (A1)

Aulas prática e campo; Encontro presencial semanalmente (A2)

[...] aulas de campo que nos prometeram [...] (A3)

Aulas presenciais com mais frequência, com isso terá mais contato entre alunos e tutores facilitando o diálogo entre ambos (A5)

E o mais importante como aulas campo que é essencial p aulas práticas e o curso do sétimo período nunca aconteceu nem um (A12)

Eu como acadêmica gostaria de ter aula campo. Iremos terminar o curso e nada de prática vivenciada no campo (A19)

Levando-se em conta que as tecnologias contribuem para os debates e diálogos, o aluno A17 observa que “o que deixa a desejar são as ferramentas que são poucas utilizadas”, o tutor T9 acrescenta que há necessidade de “[...] melhor utilização dos instrumentos interativos da plataforma *moodle*; inserção dos ‘processos interativos’ no planejamento realizado pelos professores” e o docente D4 considera que deve melhorar o “Apoio técnico administrativo para realização de videoconferências e videoaulas”, além de “o uso dos fóruns precisa ser melhor” (A6).

Com relação ao uso de novas tecnologias educacionais, de acordo com o docente D7, o aplicativo *WhatsApp* é um recurso tecnológico que melhorou bastante a interação e, também, o uso de videoaulas poderia ser melhor explorado no curso, apesar de não se ter o hábito de usá-las.

Na visão dos tutores, os processos interativos é um dos pontos a serem melhorados no curso. Neste sentido ocorreram as seguintes manifestações:

Maior interação do professor titular com os tutores e alunos (T6)

De forma geral, tutores, professores e estudantes precisam contribuir com o processo de melhora da interação, sendo esse um dos principais pontos a serem melhorados no curso. Aos estudantes falta a iniciativa de entrar em contato com os tutores. A alguns tutores falta o compromisso de responder os alunos de forma "didática" e em tempo oportuno; Aos professores faltam elaborar um planejamento que fomente mais o processo de interação tutor-aluno. A interação professor - estudante é muito baixa. As possíveis soluções para esse problema seriam a formação continuada (ou pelo menos um curso básico) em educação a distância para os membros do curso e reuniões (presenciais ou a distância) frequente para discussão, avaliação e ajuste dos processos/métodos de interação (T8)

Iniciativa dos estudantes em contatar os tutores; [...] Melhor utilização dos instrumentos interativos da plataforma *moodle*; Inserção dos "processos interativos"

no planejamento realizado pelos professores; Formação inicial e continuada em educação a distância para os membros do curso. Reuniões mais frequentes (presenciais ou a distância) entre tutores, professores e representantes dos estudantes para avaliação, discussão e ajuste dos processos de interação (T9)

Em contrapartida, para o aluno A1, a interação entre tutores e colegas é excelente, apesar de não conhecer os professores presencialmente. O aluno A4 não tem o que se queixar quanto à interação, pois obteve ajuda de professores ou tutores. Já os alunos A7 e A12 relatam que precisa melhorar a comunicação entre professores e alunos, pois alguns não respondem *e-mails*.

A interação entre tutores e alunos no nosso campus é excelente, porém os professores não conhecemos nem um pessoalmente até o devido momento (A1)

Para mim não tenho o que me queixar, pois em todos os momentos interagi e fui ajudada por tutores e professores. Estou finalizando meu curso e digo compensa sim e é super organizado e um curso maravilhoso. Obrigado UFT UAB e demais (A4)

Para mim o que precisa melhorar é apenas a comunicação entre professores e alunos pois alguns não respondem e-mails, o Curso é muito bom e gosto muito! (A7)

Meio de comunicação entre professor e aluno, como por exemplo, grupo no *WhatsApp*, pois entre os alunos foi adotado esse meio e é muito bom. A comunicação por e-mail é muito demorado p respostas dos tutores e telefone nem todos tem uma disponibilidade. E o mais importante como aulas campo que é essencial p aulas práticas e o curso do sétimo período nunca aconteceu nem um (A12)

Pelas respostas dos alunos a seguir, subentende-se que a interação no AVA (*moodle*) e a relação entre docentes, tutores e alunos é sempre numa abordagem relacional. Levando-se em conta que as tecnologias contribuem para os debates e diálogos, porém, de acordo com o aluno A17 “o que deixa a desejar são as ferramentas que são poucas utilizadas” e o docente D4 considera que deve melhorar o “Apoio técnico administrativo para realização de videoconferências e videoaulas”, além de “o uso dos fóruns precisa ser melhor” (A6). Em sequência mais relatos:

Aulas presenciais com mais frequência, com isso terá mais contato entre alunos e tutores facilitando o diálogo entre ambos (A5)

Em minha opinião acredito que poderia haver uma melhora na interatividade de alunos e professores. E com o coordenador do curso também, pois quase não vemos ele (A13)

Mais diálogo entre a turma e a presença dos professores responsáveis pelas disciplinas, que já estamos terminando o curso e não conhecemos nenhum (A15)

O curso é ótimo. O que deixa a desejar são as ferramentas que são poucas utilizadas. E acesso aos professores é raro, e nem sempre os tutores explicam bem os conteúdos (A17)

Somos excluídos como se o nosso curso fosse diferente de todos os outros. Não temos direitos nem a bolsas por nosso curso ser de modalidade a distância para quem mora fora e os gastos com passagens, alimentação etc., a única coisa que podem melhorar essa interação e buscar os direitos para que sejamos tratados de forma igualitária (A8)

-Ter uma coordenação que tenha um coordenador onde o aluno possa ter referência em caso de dificuldade no cotidiano do curso.

-Professores tutores mais interessados em serem mestres e educadores, pois serão o espelho dos educandos. Devem responder aos e-mails, devolver as avaliações, cobrar mais dos educandos na avaliação e presença.

-Os alunos por sua vez devem ter mais interesse na aprendizagem, priorizar seus estudos e futura profissão que será de educador (A9)

Responder e-mail dos alunos, propor atividades de campo, mais atividades em grupos para uma melhor interação, fazer viagens conhecer outras realidades, os professores serem mais atenciosos com alunos. Dar oportunidades em programas de ajuda aos estudantes como PIBID e PIBIC e outros, somos menosprezados por sermos da turma de alunos a distância e melhorar o retorno das notas das atividades aos alunos e dentre outros (A18)

Nesse sentido, o curso deve atentar para ampliar e melhorar as formas de comunicação, interatividade e de conversações, facilitando o diálogo entre a turma, docentes e tutores. Não se pode considerar somente as ferramentas, mas sim a interação, o que se passa entre os participantes. Pode-se dizer que os atores envolvidos não só precisam dominar as tecnologias e os diferentes recursos síncronos e assíncronos disponíveis, mas, também, devem saber utilizá-las de forma didática e pedagógica, incentivando a interatividade, aprofundando a comunicação e o debate.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguindo uma abordagem sistêmico-relacional, este estudo mostra que é importante a forma como se dá a interação, a relação estabelecida entre os participantes, que pode acontecer de forma simultânea, como a interação mútua e a interação reativa (PRIMO, 2003).

Em uma interação mútua há uma relação de interdependência em que cada interagente depende do outro, variando de intensidade e de contexto. Outra característica importante para a interação mútua é a historicidade e a visão que cada participante carrega do mundo, das pessoas, dos problemas em geral, da vida, interferindo na forma como a relação se dá, se transforma durante o processo. Sendo assim, “Não há como separar esse sujeito de sua cultura, de seus pares ou opositores, da política, de suas crenças religiosas (ou ausência delas), da linguagem, das instituições etc” (PRIMO, 2011, p. 72). Além disso, “não há como localizar o ponto zero de uma ação, não se pode supor que uma interação mútua comece do nada” (PRIMO, 2003, p. 110). Uma interação mútua carrega consigo experiências e “deixa traços que deverão influir em interações posteriores” (PRIMO, 2003, p. 111). Assim, a interação mútua se estabelece necessariamente entre pessoas, sendo mediada pelas tecnologias, mas não entre pessoas e tecnologias. Já a interação reativa apresenta características contrárias à interação mútua. De acordo com Primo (2003), é a relação interpessoal com as tecnologias, limitada e pré-determinada, por meio de estímulo e resposta, ou seja, entre pessoas e tecnologias.

Constata-se que a interação repercute diretamente nas práticas do curso de Biologia EaD como indicador de qualidade de avaliação, não podendo a tecnologia ser reduzida meramente à ferramenta para transmissão de informações e nem o processo educativo ser similar ao ensino presencial. No curso pesquisado, com base nos indicadores propostos, os dados revelaram que a interação ocorre de maneira mediana, apresentando características reativas em aspectos como: interatividade entre docentes, tutores e discentes; *feedback*/resposta aos alunos com relação às dúvidas do conteúdo; interação síncrona com participação nos chats, videoconferências, etc; interação assíncrona com participação nos *fóruns*, *e-mail*, etc. Vale destacar que o *e-mail* foi avaliado pela maioria dos docentes, tutores e estudantes pesquisados como tecnologia que promove maior interação no curso de Biologia EaD. O ambiente virtual de aprendizagem (*moodle*) é de grande utilidade no curso, visto que é o AVA adotado pela instituição.



De acordo com as falas dos participantes da pesquisa, é necessário diálogo e a inserção dos processos interativos no planejamento realizado pelos professores, presença física, mais encontros presenciais e aulas práticas. Enfatiza-se a necessidade de mais agilidade e tempo hábil do *feedback*/resposta por meio do diálogo constante e de respostas rápidas aos alunos. O *feedback* mantém formas reativas de se realizar dentro do ambiente virtual de aprendizagem do curso, o *moodle*. O retorno ao aluno deveria ser interativo, para que no ambiente virtual os alunos não se sintam isolados ou excluídos. O retorno constante estimula a discussão propiciando a interação entre os próprios alunos. Sendo assim, o *feedback* no curso de Biologia EaD ocorre de maneira reativa, com pouca possibilidade de negociação. As atividades desenvolvidas no *moodle* deveriam proporcionar mais autonomia ao aluno na forma de se comunicar e interagir, possibilitando a troca de ideias e informações para se ter o *feedback* concedido de imediato e a possibilidade de reformulá-lo, tornando a discussão interativa.

Dessa forma, o curso de Biologia EaD precisa, continuamente, avaliar-se quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem, investir na interação entre professores, tutores e estudantes, para manter os alunos focados nos estudos e participativos no curso, motivando-os para um alto a muito alto nível de *feedback* de suas atividades.

Entende-se, porém, que no atual estágio do desenvolvimento tecnológico, a interação mútua pode se estabelecer em ambientes de cursos a distância mediados pelas tecnologias. Mas ainda se precisa de tempo e de esforços até que isso se torne realidade. Por enquanto, o que se estabelece na relação docente-tutor-estudante mediada pelas tecnologias do curso de Biologia EaD é uma interação do tipo reativa. Além do mais, há que se considerar que o domínio das ferramentas síncronas e assíncronas para acessar os materiais, a internet com velocidade e facilidade, equipamentos mais modernos, nem sempre é possível nos polos mais distantes, em função do acesso limitado à internet, a deficiência da infraestrutura e logística, prejudicando a interação entre os participantes.

Os tipos de interação aqui apresentados - mútua e reativa - podem valorizar a importância do contexto na interação no curso pesquisado. Porém, é importante ressaltar que, segundo afirma Primo (2003), não são exclusivos, podendo acontecer várias interações de forma simultânea. Além disso, é necessário perceber que na relação entre elas, não existe necessariamente uma relação do tipo “ou é mútua ou é reativa”, variando em intensidade. Pode-se afirmar que um docente, tutor ou estudante não participará de uma interação mútua ou reativa. Em muitas circunstâncias, percorrerá por sistemas fechados e depois poderá entrar

em sistemas abertos e virtuais. Por exemplo, um CD-ROM ou *site* que ofereça informações gravadas, de *links* fechados, pode permitir em uma janela abrir um *chat* onde as pessoas possam debater com outras que tenham acessado e visitado o *site*, ocorrendo, então, uma interação mútua.

Todavia, como estratégia de comunicação, a DTE criou no âmbito da gestão um grupo no *WhatsApp* com membros da diretoria, coordenadores de curso e de tutoria, e passou a usar o *App* para conversas, envio de vídeos, imagens de textos e áudio. A utilização deste aplicativo instantâneo é um modelo inovador e criativo da gestão e torna as decisões dos gestores da EaD mais ágeis, coletivas e participativas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, 2016). Busca uma interação com uma interface que se inter-relaciona com os seus membros e com as tecnologias de informação e comunicação. Porém, para que ocorra a interação mútua, é necessário que as pessoas se engajem e vão construindo o conhecimento numa perspectiva relacional.

Assim, o estudo demonstra a essencialidade da interação no curso de Biologia EaD. Todavia, para que aconteça a interação mútua no ambiente virtual *moodle* potencializada pelas ferramentas tecnológicas, exige-se o preparo, a dinamicidade e a interatividade no AVA entre os envolvidos na virtualidade no processo de ensinar e aprender. Pode-se perceber que o *moodle* pode proporcionar uma interação mútua por ser um sistema de grande utilidade para os docentes, tutores e estudantes. Porém, é necessário que as pessoas se engajem e vão construindo a relação de forma negociada e interdependente numa perspectiva relacional.

Diante das exposições dos alunos, acredita-se que o curso de Biologia EaD deve viabilizar uma aprendizagem preocupada com a realidade deles, com ferramentas tecnológicas e pedagógicas e interativas que estimulem a formação de cidadãos com autonomia e conscientes do desafio da aprendizagem e dos mecanismos de interação entre professores, tutores e estudantes.

Por outro lado, constata-se que o instrumento de avaliação do MEC não apresenta indicadores que explicitem se há excelência na interação como garantia de padrão de qualidade do curso em estudo, mas sim, se existem níveis de qualidade na avaliação do curso. Deve-se então discutir no âmbito do curso de que forma usar os mecanismos de interação do item 1.19 do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância ((BRASIL, 2015b), visto que não explicita esses mecanismos, mas apenas recomenda que o projeto pedagógico do curso deva explicitá-los de modo a possibilitar ao estudante a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver a sociabilidade, por meio de

atividades de comunicação, interação e troca de experiências, não bastando garantir apenas a estrutura tecnológica.

Entende-se que o processo de avaliação externa de cursos de graduação a distância pelo MEC deveria considerar como obrigatório entre seus indicadores de qualidade os mecanismos de interação e o mínimo de recursos tecnológicos digitais como forma de comunicação entre as pessoas, como fator de potencialização para as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a produção do conhecimento. Deveria prever a organização do currículo em rede a ser composta por recursos apoiados em ambientes virtuais de aprendizagem, tecnologias analógicas e digitais, material didático *online*, sistemas de avaliação incorporando a *ciberescrita*, potencializando a comunicação síncrona e assíncrona, aprendizagem ubíqua em que o estudante pudesse estar conectado à rede em qualquer lugar e momento, etc., além do acompanhamento e avaliação da infraestrutura e logística que propiciem e articulem efetiva interação e complementariedade entre o presencial e o virtual. Além disso, há necessidade de se considerar a disponibilidade de formar equipe multidisciplinar e disponibilizar recursos financeiros para tal finalidade.

Faz-se necessário, portanto, que a avaliação dos mecanismos de interação entre os docentes, tutores e estudantes presente no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (BRASIL, 2015b) de fato traduza as tecnologias digitais, as metodologias e os recursos educacionais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, materiais didáticos *online*, bem como os sistemas de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem em rede, elementos esses constitutivos dos cursos superiores na modalidade EaD.

Em relação ao curso de Biologia na modalidade a distância da UFT, os resultados mostram a interação de maneira mediana, sendo o AVA (plataforma *moodle*) altamente utilizado entre docente e plataforma, entre tutor e plataforma e entre estudante e plataforma. Quanto aos demais recursos (material didático, encontros presenciais, tutoria, perguntas frequentes, dinâmica de grupo, videoaulas, *podcasts*, portfólio) os dados coletados evidenciam que se deve dar maior ênfase e destaque a sua utilidade e ao seu aprimoramento para o acesso aos estudantes e proporcionar a interação entre eles.

Portanto, neste ambiente de aprendizagem é preciso que os docentes, tutores e alunos se adaptem ao virtual e a sua problemática, pois trata-se de um AVA em conectividade com pessoas em interação na construção do conhecimento para sua formação profissional.

Como contribuição, destacamos algumas proposições apresentadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa:

- reformulação do projeto pedagógico do curso (PPC) de Biologia EaD de forma a contemplar as tecnologias como integrantes do currículo;
- aprimoramento de mecanismos de interação incluindo interfaces no AVA que potencializem a interatividade e a aprendizagem colaborativa entre os sujeitos envolvidos;
- maior reflexão por parte de professores, tutores e gestores quanto ao processo de interação em ambientes virtuais no sentido de propiciar o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento;
- planejamento e avaliação da EaD na UFT para a garantia de um sistema de comunicação síncrona e assíncrona.

Acrescenta-se a essas contribuições, a sugestão de inserção de vivências práticas, principalmente as aulas de campo. Ressalta-se ainda, a importância da formação inicial e continuada em relação à utilização das tecnologias como forma de mediação entre docentes e tutores, em cursos de atualização, capacitação em serviço ou participação em pesquisas na área de estudo.

Por fim, colocam-se algumas questões para aprofundamento de uma discussão em relação aos processos interativos nos ambientes educacionais a distância, no sentido de valorizar a relação interpessoal e buscar incentivar os mecanismos de interação mútua entre docentes, tutores e estudantes, de forma que viabilizem a reciprocidade entre os interagentes. Para o aprimoramento do curso é importante ter sempre como meta a resposta às seguintes questões: “Qual modelo pedagógico inspira o ambiente? O ambiente educacional incentiva a cooperação, a autonomia dos aprendizes e o trabalho em grupo? Que recursos multimidiáticos e de automação são usados e com que finalidade? Quais as características da interface do ambiente informático? ” (PRIMO, 2003, p. 268).

Toda essa reflexão se faz premente uma vez que é na dinâmica de comunidades de aprendizagem potencializadas por recursos tecnológicos digitais que se dá o processo de interação entre educador e educando. É na apropriação dos recursos da internet aplicados ao ensino e a aprendizagem que o conhecimento se produz na educação superior, possibilitando ao mesmo tempo a construção, a modificação e a ressignificação dos sujeitos. Considera-se,

todavia, a necessidade de se desenvolver mais pesquisas na área, visto que são ainda, incipientes, para que, a educação a distância, tendo a interação como característica fundamental nessa modalidade de ensino, se consolide, efetivamente, numa modalidade de acesso ao ensino superior com qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ACKERMANN, Edith K. **Ferramentas para um aprendizado construtivo**: repensando a interação. Disponível em: <http://web.media.mit.edu/~edith/publications/in%20portugese/1993.Ferramentas.pdf>. Acesso em 15 nov. 2015.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Quem somos**. 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem\\_somos/](http://www.abed.org.br/site/pt/institucional/quem_somos/)>. Acesso em: 16 ago. 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL (ABT). **Conheça a ABT**. 2015. Disponível em: [http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=30&Itemid=42](http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=42). Acesso em: 16 ago. 2015.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. Ed. Campinas, SP: Associados, 2003 (Coleção educação contemporânea).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 1/2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 mar. 2016. Seção 1, p. 23-24, 2016a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 173, de 4 de abril de 2016. Institui Grupo de Trabalho para a revisão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 abr. 2016, Seção 1, p. 9. 2016b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. 2015a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, 2015b. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2015/instrumento\\_avaliacao\\_cursos\\_graduacao\\_presencial\\_distancia.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Texto orientador para a audiência pública sobre Educação a Distância**. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 16 ago. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014c. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 12 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 177, de 18 de abril de 2013. Reconhece o curso superior de Biologia na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 abr. 2013, Seção 1, p. 32. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.369, de 7 de dezembro de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 2010, Seção 1, p. 8. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 2007, Seção 1, p. 5. 2007c.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 09 mai. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas Educação Superior 2006**. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 873, de 7 de abril de 2006. Autoriza, em caráter experimental, com base no artigo 81 da LDB, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC. 2006c. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 abr. 2006, Seção 1, p. 15.

BRASIL. **Decreto. 5.622/2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm)>. Acesso em: 01 mai. 2015.



BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Extrato de Convênio N° 00010/2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 dez. 2005, Seção 3, p. 92.

BRASIL. Presidência da República. Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004, Seção 1, p. 3-4. 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 658, de 17 de março de 2004. Aprova o Estatuto da Universidade Federal do Tocantins - UFT. **Diário Oficial da União** de 18 de março de 2004, Seção 1, p. 6. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 2.145 de 16 de julho de 2004. Credencia a Universidade do Tocantins - UNITINS para oferta de cursos em educação a distância e autoriza a oferta do curso Normal Superior na modalidade a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 jul. 2004, Seção 1, p. 99. 2004c.

Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=99&data=20/07/2004>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Chamada Pública MEC/SEED – N° 01/2004. Seleção Pública de propostas para apoio financeiro a educação superior a distância. 2004d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/chamadapublica1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei N° 10.032, de 23 de outubro de 2000. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 out. 2000, Seção 1, p. 1. 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27834-27841. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

CASSIMIRO, Maria do Rosário. **Uma universidade para o Tocantins**. Goiânia: Kelps, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. A era da informatização: Economia, sociedade e cultura. 2ª ed. V. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGIBR). **Sobre o CGI.br**. Disponível em: <http://www.cg.org.br/sobre/>. Acesso em: 16 ago. 2015.

CONSÓRCIO-REDE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CREAD). **Sobre o CREAD**. Disponível em: <http://www.cread.org/index-por.html>. Acesso em: 16 ago. 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



DICIONÁRIO MICHAELLIS. **Moderno Dicionário Inglês**. São Paulo: Melhoramentos, 2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=v5qX>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

DOURADO, Luiz F; SANTOS, C.A. **A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011- 2020: avaliação e perspectivas**. Goiânia: editora: UFG; Belo Horizonte: Editora autêntica, 2012.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. **Educ. Soc.** [online]. 2008, vol.29, n.104, pp. 891-917. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 26 ago.2015.

FERRUGINI, Lílian et al. Educação a distância no Brasil: fragilidades e potencialidades. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p 90-98, jan./jul. 2014.

FRANÇA, George. Os ambientes de aprendizagem na época da hipermídia e da Educação a Distância. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14. n. 1, p. 55-65, jan./abr., 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição.

FUKS, Hugo et al. O modelo de colaboração 3C no ambiente AulaNet. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 25-48, 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/4938/2941>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Consórcio CEDERJ**. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/cederj/sobre/>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

INSTITUTO DE PESQUISAS AVANÇADAS EM EDUCAÇÃO. **Veredas - Formação superior de professores públicos de Minas Gerais através de educação a distância**.2015.Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/52/materia4.htm>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

INSTITUTO MONITOR. **Nossa história**. 2015. Disponível em: <http://www.institutomonitor.com.br/Quem-somos.aspx>. Acesso em: 01 mai. 2015.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. **Quem somos**. 2015. Disponível em: <http://www.institutouniversal.com.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 01 mai. 2015.

KOEHLER, Cristiane; CARVALHO, Marie Jane S. **Interação mútua e docência mediadora**: Subsídios para avaliar a aprendizagem na educação online. In: Memórias Del XVII Congresso Internacional de Informática Educativa, p. 279-380. TISE. J. Sánchez, Editor, Santiago, Chile, 2012.

LEMOS, André. **Anjos interativos e retribalização do mundo**: sobre interatividade e interfaces digitais. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interac.html>>. Acesso em 01 mai.2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligencia Colectiva**: por una antropología del ciberespacio. Traducción del francés por Felino Martínez Álvarez. 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado de arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MEHLECKE, Querte T. C.; TAROUCO, Liane M. R. Ambientes de Suporte para Educação a Distância: A mediação para aprendizagem cooperativa. **Novas Tecnologias na Educação**. CINTED-UFRGS, V. 1. N° 1, fevereiro, 2003.

MIRANDA, Luísa; DIAS, Paulo. Ambientes de Comunicação Síncrona na Web como Recurso de Apoio à Aprendizagem de Alunos no Ensino Superior. In: III Challenges 2003. Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, **Challenges**, Simpósio Internacional de Informática Educativa. 5. Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho. p. 239-250. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10198/1119>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAIS, Nídia Salomé; CABRITA, Isabel. Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação(as) síncrona e interação no ensino superior. **Prisma.Com. Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETC.MEDIA**, n. 6, p. 158-174, 2008. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/660/pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação *online*: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 107-136.

OKADA, Alexandra L. P. Desafio para EAD. Como fazer emergir a colaboração e cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 275-293.

PEREIRA, Isabel Cristina. A.; PRETTO, Nelson de L. Ensino superior no Brasil: a implantação da UNITINS e o uso da EaD como estratégia expansionista de uma universidade pública. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 663-691, jul./dez. 2008.

PRIMO, Alex. **Interação Mediada por Computador**: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional. 2003. 292 f. Tese (Doutorado em Informática em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: [http://www.lume.ufrgs.br/bitstream\\_id/7759/000449573.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream_id/7759/000449573.pdf). Acesso em 22 abr. 2015.

PRIMO, Alex. Ferramentas de interação em ambientes educacionais mediados por computador. **Educação**, v. XXIV, n. 44, p. 127-149, 2001. Disponível em: <[http://www.pesquisando.atravesda.net/ferramentas\\_interacao.pdf](http://www.pesquisando.atravesda.net/ferramentas_interacao.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2015.

PRIMO, Alex. **Interação mútua e reativa**: uma proposta de estudo. Revista da Famecos, n. 12, p. 81-92, jun. 2000. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/intmutua\\_reativa.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/intmutua_reativa.pdf)>. Acesso em: 30 abr. de 2015.

PRIMO, A. Interfaces Potencial e Virtual. **Revista Famecos**, Porto Alegre. v. 1, n. 10. Jun. 1999. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3033/2311>>. Acesso em 20mar. 2016.

PRIMO, Alex. **Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador**. 2005. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques\\_desfoques.pdf](http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/enfoques_desfoques.pdf)>. Acesso em: 10 jun. de 2015.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PINHO, Maria José de. **Políticas educacionais de formação de professores no Estado do Tocantins**: intenção e realidade. 2004. 194 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores**: intenção e realidade. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

RAMAL, Andrea Cecília. Educação com tecnologias digitais: uma revolução epistemológica em mãos do desenho instrucional. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 185-200.

ROCHA, José Damião; SOARES, Valtuir. **“Whatsapp”**: de mensageiro instantâneo e chamada de voz em *smartphones*, para dispositivo de comunicação ubíqua dos gestores EaD da UFT/UAB no cerrado tocantinense. Trabalho apresentado ao XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e ao I Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância. Salvador/BA, 2015, UNEAD - UNEB, 2015. v. 1. p. 1260-1269.

RODRIGUES, Rosângela S.; MOTA, Mailce B. Comunicação Científica em EaD. In. **Educação a Distância**: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá, UFMT, 2009.

RODRIGUES, Rosângela S. Pesquisa e publicação em Educação a Distância. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 14, 2008, Santos, SP. **Mesa redonda**. Santos, SP, 2008.

SAMPAIO, Jurema L. F. **O que se ensina e o que se aprende nas Licenciaturas em Artes Visuais a Distância**. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. 288 p.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004, 191 p.

SANTOS, Edméa O. Articulação de saberes na EAD online: Por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 219-232.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.** 2007. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

SCHWEITZER, Fernanda; RODRIGUES, Rosângela S. Produção científica em áreas multidisciplinares: educação a distância no Brasil. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**. Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 156-172, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/30924/31548>>. Acesso 12 ago. 2015.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso *online*: relato de experiência. In: SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 53-75.

SILVA, Marco (org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, Marco. **O que é Interatividade**. Boletim Técnico do Senac. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/242/boltec242d.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a era digital e com a cidadania**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação. Campo Grande, MS, setembro 2001.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...** 5.ed. São Paulo: Loyola, 2010

SILVA, Anicleide P. da.; RIBEIRO, Tiago N.; SCHNEIDER, Henrique Nou. UNIREDE: uma proposta para o ensino público a distância no Brasil e as ações no Estado de Sergipe. **Scientia Plena**. 2006, vol. 2, n. 7, pp. 74-81. Disponível em: <<http://scientiaplena.emnuvens.com.br/sp/article/viewFile/597/252>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

TIJIBOY, Ana Vilma, MAÇADA, Débora L., SANTAROSA, Lúcia M. C., FAGUNDES, Léa da C. Aprendizagem Cooperativa em Ambientes Telemáticos. **Informática na Educação: teoria & prática**. V. 2. Nº 1, maio, 1999, p. 19-28.

TOCANTINS (Estado). Decreto nº 252 de 21/02/1990 do Governo do Tocantins. Cria a Universidade do Tocantins. **Diário Oficial do Estado**, Tocantins, D.O. E, n 54, ANO II, de 31 de dezembro de 1990.

TOCANTINS (Estado). Decreto nº 2021 de 27 de dezembro de 1990 do Governo do Tocantins. Autoriza o funcionamento da Universidade do Tocantins (UNITINS). **Diário Oficial [da] Estado**, Palmas, TO, 31 dez. 1990, n. 54, ANO II.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIREDE. **Histórico da UniRede**. 2013. Disponível em:

<[http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=34](http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=34)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório de Gestão: cuidar e crescer exercício 2012-2020/organização**: Aline Brito; Enedina Betânia L. L. P. Nunes; Isabel Cristina Auler Pereira. Palmas, TO, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Relatório da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE)**. Palmas, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Planejamento Estratégico 2014-2022**. Palmas, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Comissão Permanente de Seleção (COPESE). Processo seletivo especial para ingresso no curso de licenciatura em Ciências biológicas, curso de licenciatura em Física, curso de licenciatura em Química na modalidade de educação à distância EaD 2012. **Edital Nº 072 de 03 de agosto de 2012**. Palmas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Resolução do Conselho Universitário (Consuni) nº 24/2010**. Dispõe sobre a Institucionalização da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE) para gerir as políticas de Educação a Distância no âmbito da Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <[http://download.uft.edu.br/?d=530c7953-edc3-45d4-9689-0451037e71dc;1.0:24\\_2010\\_intitucionalizacao\\_dte\\_uft\\_3695.pdf](http://download.uft.edu.br/?d=530c7953-edc3-45d4-9689-0451037e71dc;1.0:24_2010_intitucionalizacao_dte_uft_3695.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Portaria Nº 543, de 11 de setembro de 2007**. Designa membros do colegiado do curso de graduação em Ciências Biológicas a distância. Palmas, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Consórcio Setentrional para licenciatura em Biologia. 1º Vestibular para ingresso no curso de licenciatura em Biologia a distância. **Edital nº 1/2006 – UFT, de 8 de março de 2006**. Disponível em: <[http://download.uft.edu.br/?d=9274aa68-c502-489a-9150-a0c9dbd07360;1.0:ead\\_bio2006\\_788.pdf](http://download.uft.edu.br/?d=9274aa68-c502-489a-9150-a0c9dbd07360;1.0:ead_bio2006_788.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Portaria Nº 173, de 28 de abril de 2006**. Institui a Comissão de Implantação da Educação a Distância da UFT. Palmas, 2006b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Biologia a Distância**. Consórcio Setentrional. 2005a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Resolução do Conselho Universitário – Consuni nº 06/2005. Cria, em caráter experimental, o Curso de Licenciatura Plena em Biologia, Modalidade Educação a Distância, na UFT. Palmas, 2005b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins** - UFT. Palmas, TO, 2003.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface- Comunic, Saúde, Educ**, v7, n12, p.139-48, fev 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

VALENTE, José Armando. **Diferentes Abordagens da Educação a Distância Mediada por Computador e Via Internet**. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/195.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

VALENTE, José Armando; TAVARES-SILVA, TANIA; DIAS, Paulo. Diferentes Abordagens da Educação a Distância Mediada por Computador e Via Internet. **Scitis**, vol. 1, p. 12-21, setembro 2014 - Universidade Paulista. Disponível em: <<http://www.unipinterativa.edu.br/scitis/edicoes/1edicao/index.html#p=22>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D. **Pragmática da Comunicação**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. [Tradução de Álvaro Cabral]. São Paulo: Cultrix, 1967, 263 p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos; trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Modelo de Questionário do Aluno

#### INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES, TUTORES E ESTUDANTES NO CURSO DE BIOLOGIA EAD

**1) Qual a sua idade?**

- 18 a 30 anos  
 31 a 35 anos  
 36 a 40 anos  
 41 a 45 anos  
 acima de 45 anos

**2) Como aluno do Curso de Biologia EaD, como você avalia o nível de interatividade entre:**

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
Aluno x Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno x Tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno x Aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3) Quanto ao feedback/resposta aos alunos com relação as dúvidas do conteúdo do Curso de Biologia EaD, você considera:**

- Muito Baixo     Baixo     Médio     Alto     Muito Alto

**4) Como você considera o nível de interação síncrona (participação nos chats, videoconferências, etc.) no Curso de Biologia EaD?**

- Muito Baixo     Baixo     Médio     Alto     Muito Alto

**5) Como você considera o nível de interação assíncrona (participação nos fóruns, e-mail, etc.) no Curso de Biologia EaD?**

- Muito Baixo     Baixo     Médio     Alto     Muito Alto

**6) Indique em ordem crescente, as tecnologias que você considera que promovem uma maior interação entre docente, tutor e aluno no Curso de Biologia EaD.**

Não classifique duas tecnologias com a mesma ordem.



	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>
<i>Blog</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Chat</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
CD	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
DVD	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<i>E-mail</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Fórum</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Livros/Apostilas	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Teleaula	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Telefone	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
TV convencional	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
TV digital	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Videoconferências	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**7) Assinale o nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento de suas atividades durante o Curso de Biologia EaD.**

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
AVA ( <i>Moodle</i> )	( )	( )	( )	( )	( )
Dinâmica do grupo	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Fórum</i> de discussão	( )	( )	( )	( )	( )
Material didático	( )	( )	( )	( )	( )
Encontros presenciais	( )	( )	( )	( )	( )
Tutoria	( )	( )	( )	( )	( )
Videoaula	( )	( )	( )	( )	( )
Mural	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Podcast</i>	( )	( )	( )	( )	( )
Portfólio	( )	( )	( )	( )	( )
Perguntas Frequentes	( )	( )	( )	( )	( )

**8) Quais aspectos você considera que podem melhorar na interação entre docentes, tutores e estudantes no Curso de Biologia EaD?**

---



---



---



## APÊNDICE B - Modelo de Questionário do Docente

### INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES, TUTORES E ESTUDANTES NO CURSO DE BIOLOGIA EAD

#### 1) Qual a sua idade?

- 18 a 30 anos  
 31 a 35 anos  
 36 a 40 anos  
 41 a 45 anos  
 acima de 45 anos

#### 2) Quanto tempo atua em EaD?

- 1 a 5 anos  
 6 a 10 anos  
 11 a 15 anos  
 16 a 20 anos  
 mais de 20 anos

#### 3) Como docente do Curso de Biologia EaD, como você avalia o nível de interatividade entre:

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
Docente x Aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Docente x tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Docente x Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno x Aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4) Quanto ao feedback/resposta aos alunos com relação as dúvidas do conteúdo do Curso de Biologia EaD, você considera:

- Muito Baixo     Baixo     Médio     Alto     Muito Alto

#### 5) Como você considera o nível de interação síncrona (participação nos chats, videoconferências, etc.) no Curso de Biologia EaD?

- Muito Baixo     Baixo     Médio     Alto     Muito Alto

#### 6) Como você considera o nível de interação assíncrona (participação nos fóruns, e-mail, etc.) no Curso de Biologia EaD?

- Muito Baixo     Baixo     Médio     Alto     Muito Alto

#### 7) Indique em ordem crescente, as tecnologias que você considera que promovem uma maior interação entre docente, tutor e aluno no Curso de Biologia EaD.

Não classifique duas tecnologias com a mesma ordem.

	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>
<i>Blog</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Chat</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
CD	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
DVD	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<i>E-mail</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Fórum</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Livros/Apostilas	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Teleaula	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Telefone	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
TV convencional	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
TV digital	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Videoconferências	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**8) Assinale o nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento de suas atividades durante o Curso de Biologia EaD.**

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
AVA ( <i>Moodle</i> )	( )	( )	( )	( )	( )
Dinâmica do grupo	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Fórum</i> de discussão	( )	( )	( )	( )	( )
Material didático	( )	( )	( )	( )	( )
Encontros presenciais	( )	( )	( )	( )	( )
Tutoria	( )	( )	( )	( )	( )
Videoaula	( )	( )	( )	( )	( )
Mural	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Podcast</i>	( )	( )	( )	( )	( )
Portfólio	( )	( )	( )	( )	( )
Perguntas Frequentes	( )	( )	( )	( )	( )

**9) Quais aspectos você considera que podem melhorar na interação entre docentes, tutores e estudantes no Curso de Biologia EaD?**

---



---



---

## APÊNDICE C - Modelo de Questionário do Tutor

### INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES, TUTORES E ESTUDANTES NO CURSO DE BIOLOGIA EAD

**1) Qual a sua idade?**

- ( ) 18 a 30 anos  
 ( ) 31 a 35 anos  
 ( ) 36 a 40 anos  
 ( ) 41 a 45 anos  
 ( ) acima de 45 anos

**2) Quanto tempo atua em EaD?**

- ( ) 1 a 5 anos  
 ( ) 6 a 10 anos  
 ( ) 11 a 15 anos  
 ( ) 16 a 20 anos  
 ( ) mais de 20 anos

**3) Como tutor do Curso de Biologia EaD, como você avalia o nível de interatividade entre:**

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
Tutor x Aluno	( )	( )	( )	( )	( )
Tutor x Docente	( )	( )	( )	( )	( )
Tutor x Tutor	( )	( )	( )	( )	( )
Aluno x Aluno	( )	( )	( )	( )	( )

**4) Quanto ao feedback/resposta aos alunos com relação as dúvidas do conteúdo do Curso de Biologia EaD, você considera:**

- ( ) Muito Baixo      ( ) Baixo      ( ) Médio      ( ) Alto      ( ) Muito Alto

**5) Como você considera o nível de interação síncrona (participação nos chats, videoconferências, etc.) no Curso de Biologia EaD?**

- ( ) Muito Baixo      ( ) Baixo      ( ) Médio      ( ) Alto      ( ) Muito Alto

**6) Como você considera o nível de interação assíncrona (participação nos fóruns, e-mail, etc.) no Curso de Biologia EaD?**

- ( ) Muito Baixo      ( ) Baixo      ( ) Médio      ( ) Alto      ( ) Muito Alto

**7) Indique em ordem crescente, as tecnologias que você considera que promovem uma maior interação entre docente, tutor e aluno no Curso de Biologia EaD.**

Não classifique duas tecnologias com a mesma ordem.

	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>
<i>Blog</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Chat</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
CD	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
DVD	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
E-mail	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Fórum</i>	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Livros/Apostilas	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Teleaula	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Telefone	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
TV convencional	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
TV digital	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Videoconferências	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

**8) Assinale o nível de utilidade dos diferentes itens para o andamento de suas atividades durante o Curso de Biologia EaD.**

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
AVA ( <i>Moodle</i> )	( )	( )	( )	( )	( )
Dinâmica do grupo	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Fórum</i> de discussão	( )	( )	( )	( )	( )
Material didático	( )	( )	( )	( )	( )
Encontros presenciais	( )	( )	( )	( )	( )
Tutoria	( )	( )	( )	( )	( )
Videoaula	( )	( )	( )	( )	( )
Mural	( )	( )	( )	( )	( )
<i>Podcast</i>	( )	( )	( )	( )	( )
Portfólio	( )	( )	( )	( )	( )
Perguntas Frequentes	( )	( )	( )	( )	( )

**9) Quais aspectos você considera que podem melhorar na interação entre docentes, tutores e estudantes no Curso de Biologia EaD?**

---



---



---

## APÊNDICE D - Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TÍTULO DA PESQUISA:** \_\_\_\_\_

**Pesquisador(a) responsável:** \_\_\_\_\_

**Professor(a) orientador(a):** \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação \_\_\_\_\_, que tem como objetivo \_\_\_\_\_.

Sua participação é voluntária. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a reflexão sobre a interação entre docentes, tutores e estudantes do curso de Biologia EaD na UFT.

A sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Toda pesquisa envolve benefícios e riscos. Os benefícios desta pesquisa \_\_\_\_\_ Os riscos \_\_\_\_\_.

Sobre as medidas de precaução e prevenção apontamos que o anonimato será mantido e as respostas serão confidenciais, sem identificação de nome no questionário, os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa, privacidade para responder o questionário e garantia de sigilo.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Eu fui informado(a) sobre o que o(a) pesquisador(a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo(a) pesquisador(a),

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) do projeto

## **ANEXOS**

**ANEXO A - Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**

**ANEXO B - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e distância.**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Brasília, agosto de 2007

## **APRESENTAÇÃO**

No contexto da política permanente de expansão da educação superior no País, implementada pelo MEC, a EaD coloca-se como uma modalidade importante no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade.

Por esta razão, a SEED/ MEC apresenta, para propiciar debates e reflexões, um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no País.

Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 (em anexo).

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD.

Elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.



Muito embora o texto apresente orientações especificamente à educação superior, ele será importante instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, além de servir de base de reflexão para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância.

Esta proposta de Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância, que ora apresentamos para discussão e aperfeiçoamento, tendo em vista sua posterior publicação, ainda neste ano de 2007, atualiza o primeiro texto oficial do MEC, de 2003. As mudanças aqui implementadas são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que tem permeado os debates acadêmicos.

Os debates a respeito da EaD, que acontecem no País, sobretudo, na última década, têm oportunizado reflexões importantes a respeito da necessidade de ressignificações de alguns paradigmas que norteiam nossas compreensões relativas à educação, escola, currículo, estudante, professor, avaliação, gestão escolar, dentre outros.

Outro fator importante para o delineamento desses referenciais é o debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso em nosso País. Neste ponto, é importante destacar a inclusão de referências específicas aos pólos de apoio presencial, que foram contemplados com as regras dos Decretos supracitados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007. Destarte, o pólo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância.

Finalmente, cumpre observar que essa proposta de atualização dos Referenciais de Qualidade para a educação superior a distância surge também

norteadas pelos resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC em múltiplos programas de educação a distância em andamento no País, sempre na busca de uma configuração que atenda aos requisitos de qualidade que todos almejamos.

O documento preliminar foi submetido à consulta pública. Agradecemos as Instituições e aos colaboradores que atenderam a este chamado e encaminharam sugestões e críticas ao documento e que, de fato, muito contribuíram ao seu aprimoramento.

Secretaria de Educação a Distância - MEC

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005.

No Decreto 5.622, ficou estabelecida a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados à modalidade de educação a distância, notadamente ao credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação, harmonizados com padrões de qualidade enunciados pelo Ministério da Educação.

Entre os tópicos relevantes do Decreto, tem destaque:

- a) a caracterização<sup>1</sup> de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas a distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos pólos descentralizados de atendimento ao estudante;
- d) mecanismos para coibir abusos, como a oferta desmesurada do número de vagas na educação superior, desvinculada da previsão de condições adequadas;
- e) permissão de estabelecimento de regime de colaboração e cooperação entre os Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação e diferentes esferas administrativas para: troca de informações;

---

<sup>1</sup> O artigo 1º do Decreto caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;

- f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência;
- g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade<sup>2</sup> para a educação a distância.

Sobre o último tópico destacado cabe observar que muito embora no ano de 2002, não houvesse determinação legal explícita, naquela ocasião o MEC instituiu a primeira comissão de especialistas, por meio da Portaria Ministerial nº 335/2002, com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação superior a distância. O relatório da comissão serviu de texto-base para a elaboração dos Referenciais de Qualidade para EAD, pelo MEC, em 2003, sendo, portanto, o ponto de partida para a atualização ora proposta, que está focada na oferta de cursos de graduação e especialização.

---

<sup>2</sup> O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

## **REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos pólos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias.

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA.

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Disto decorre que um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infra-estrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira.

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem seus elementos constituintes fundamentais.

## **(I) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem**

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

A opção epistemológica é que norteará também toda a proposta de organização do currículo e seu desenvolvimento. A organização em disciplina, módulo, tema, área, reflete a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto. A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento.

O conhecimento é o que cada sujeito constrói - individual e coletivamente - como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação. É, portanto, o significado que atribuímos à realidade e como o contextualizamos.

De todo modo, o ponto focal da educação superior - seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado.

Portanto, a superação da visão fragmentada do conhecimento e dos processos naturais e sociais enseja a estruturação curricular por meio da **interdisciplinaridade e contextualização**. Partindo da idéia de que a realidade só pode ser apreendida se for considerada em suas múltiplas dimensões, ao propor o estudo de um objeto, busca-se, não só levantar quais os conteúdos podem colaborar no processo de aprendizagem, mas também perceber como eles se combinam e se interpenetram.

Assim, as possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização, em termos de formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade, devem ser contempladas nos projetos de cursos ofertados na modalidade a distância. Isto porque educação a distância compõe um processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em seu artigo 2º,

é “... o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por fim, como o estudante é o foco do processo pedagógico e freqüentemente a metodologia da educação a distância representa uma novidade, é importante que o projeto pedagógico do curso preveja, quando necessário, um módulo introdutório que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, prevendo atividades de acolhimento do estudante, assegurando a todos um ponto de partida comum. Importantes também são os mecanismos de recuperação de estudos e a avaliação correspondente a essa recuperação, assim como a previsão de métodos avaliativos para estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado.

## (II) **Sistemas de Comunicação**

O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento.

Portanto, o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação).



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

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes.

Da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada. Principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo.

Em atendimento as exigências legais, os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. A instituição deverá, em seu projeto político e pedagógico do curso:

- descrever como se dará a interação entre estudantes, tutores e professores ao longo do curso, em especial, o modelo de tutoria;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos estudantes e quantificar a relação tutor/estudantes;

- informar a previsão dos momentos presenciais, em particular os horários de tutoria presencial e de tutoria a distância, planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos estudantes, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores, tutores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);
- descrever o sistema de orientação e acompanhamento do estudante, garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas, que recebam respostas rápidas a suas dúvidas, e incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial;
- dispor de pólos de apoio descentralizados de atendimento ao estudante, com infra-estrutura compatível, para as atividades presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como videoconferências, *chats* na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes;
- facilitar a interação entre estudantes, por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas;
- Planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos pólos de apoio descentralizados, de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos estudantes;
- abrir espaço para uma representação de estudantes, em órgãos colegiados de decisão, de modo a receber *feedback* e aperfeiçoar os processos.

Portanto, como já afirmado, em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. Como

estratégia, a interação deve proporcionar a cooperação entre os estudantes, propiciando a formação de grupos de estudos e comunidades de aprendizagem.

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

### **(III) Material Didático**

O Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento.

Em consonância com o projeto pedagógico do curso, o material didático, deve desenvolver habilidades e competências específicas, recorrendo a um conjunto de mídias compatível com a proposta e com o contexto socioeconômico do público-alvo.

Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância. A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo

profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas *web*, entre outros.

Além disso, é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores.

É importante que a proposta de material didático para cursos superiores a distância inclua um Guia Geral do Curso - impresso e/ou em formato digital -, que:

- oriente o estudante quanto às características da educação a distância e quanto aos direitos, deveres e normas de estudo a serem adotadas, durante o curso;
- contenha informações gerais sobre o curso (grade curricular, ementas, etc.);
- Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);
- defina as formas de interação com professores, tutores e colegas;
- apresente o sistema de acompanhamento, avaliação e todas as demais orientações que darão segurança durante o processo educacional.

Relativo ao conteúdo de cada material educacional, é importante que seja colocado a disposição dos estudantes um Guia - impresso e/ou digital -, que:

- oriente o estudante quanto às características do processo de ensino e aprendizagem particulares de cada conteúdo;

- informe ao estudante a equipe de docentes responsável pela gestão do processo de ensino;
- informe ao estudante a equipe de tutores e os horários de atendimento;
- apresente cronograma (data, horário, local - quando for o caso) para o sistema de acompanhamento e avaliação.

Especial atenção deve ser devotada à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. Para atender a estas orientações, o material didático deve:

- com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;
- ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;
- prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;
- detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;

- Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.

Enfim, o projeto pedagógico do curso deve especificar claramente a configuração do material didático que será utilizado. Em particular, deve especificar a equipe multidisciplinar responsável por esta tarefa: os professores responsáveis por cada conteúdo de cada disciplina, bem como os demais profissionais nas áreas de educação e técnica (por exemplo, *webdesigners*, desenhistas gráficos, equipe de revisores, equipe de vídeo, etc). Deve especificar, também, a parcela deste material que estará produzida e pré-testada pela equipe multidisciplinar institucional antes do início do curso.

#### **(IV) Avaliação**

Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação de um projeto de educação a distância:

- a) a que diz respeito ao processo de aprendizagem;
- b) a que se refere à avaliação institucional.

##### **(a) A Avaliação da Aprendizagem**

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações da aprendizagem do estudante devem ser compostas de avaliações a distância e avaliações presenciais, sendo estas últimas cercadas das precauções de segurança e controle de frequência, zelando pela confiabilidade e credibilidade dos resultados. Neste ponto, é importante destacar o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. Também é oportuno destacar, no âmbito do referido decreto, que o planejamento dos momentos presenciais obrigatórios devem estar claramente definidos, assim como os estágios obrigatórios previstos em lei, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando for o caso.

### **(b) A Avaliação Institucional**

As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico. Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Para ter sucesso, essa avaliação precisa envolver os diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo. Identificando nessa avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um curso superior, a instituição deve desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:

#### **Organização Didático-Pedagógica**

Esta dimensão contempla os seguintes aspectos:

- a) aprendizagem dos estudantes;
- b) práticas educacionais dos professores e tutores;
- c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (midiatecas);
- d) currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
- e) sistema de orientação docente e à tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos estudantes em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos estudantes; avaliação de desempenho dos professores e tutores; avaliação dos pólos de apoio presencial).
- f) ao modelo de educação superior à distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos estudantes, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
- g) realização de convênios e parcerias com outras instituições.

### **Corpo Docente, Corpo de Tutores, Corpo Técnico-Administrativo e Discentes**

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



### **Instalações físicas**

- a) infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
- b) infra-estrutura material dos pólos de apoio presencial;
- c) existência de biblioteca nos pólos, com um acervo mínimo para possibilitar acesso aos estudantes a bibliografia, além do material didático utilizado no curso;
- d) sistema de empréstimo de livros e periódicos ligado à sede da IES para possibilitar acesso à bibliografia mais completa, além do disponibilizado no pólo.

### **Meta-avaliação**

Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos estudantes, seja do desenvolvimento do curso como um todo.

Finalmente, a Instituição deve considerar as vantagens de uma avaliação que englobe etapas de auto-avaliação e avaliação externa.

### **(V) Equipe Multidisciplinar**

Em educação a distância, há uma diversidade de modelos, que resulta em possibilidades diferenciadas de composição dos recursos humanos necessários à estruturação e funcionamento de cursos nessa modalidade.

No entanto, qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade:

- **docentes;**

- **tutores;**
- **pessoal técnico-administrativo.**

Seguem os detalhes das principais competências de cada uma dessas classes funcionais.

### **Docentes**

Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

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

O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes. É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes,

inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais.

### **Tutores**

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial.

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

A **tutoria presencial** atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa,

esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso.

Cabe ressaltar que as funções atribuídas a tutores a distância e a tutores presenciais são intercambiáveis em um modelo de educação a distância que privilegie forte mobilidade espacial de seu corpo de tutores.

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e
- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria.

Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem.

### **O corpo técnico-administrativo**

O **corpo técnico-administrativo** tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso e nos pólos

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

Na área tecnológica, os profissionais devem atuar nos pólos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, como também nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos. A atuação desses profissionais, nas salas de coordenação dos cursos ou nos centros de educação a distância das instituições, tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes.

No que tange à dimensão administrativa, a equipe deve atuar em funções de secretaria acadêmica, no registro e acompanhamento de procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, envolvendo o cumprimento de prazos e exigências legais em todas as instâncias acadêmicas; bem como no apoio ao corpo docente e de tutores nas atividades presenciais e a distância, distribuição e recebimento de material didático, atendimento a estudantes usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros.

Entre os profissionais do corpo técnico-administrativo, destaca-se o **coordenador do pólo de apoio presencial** como o principal responsável pelo bom funcionamento dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem na unidade. Este coordenador necessita conhecer os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos em sua unidade, atentando para os calendários, especialmente no que se refere às atividades de tutoria presencial, zelando para que os equipamentos a serem utilizados estejam disponíveis e em condições de perfeito uso, enfim prezar para que toda a infra-estrutura esteja preparada para a viabilização das atividades.

Outra importante atribuição do coordenador do pólo é a supervisão do trabalho desenvolvido na secretaria da unidade, providenciando para que o

registro dos estudantes e todas as demais ocorrências, tais como notas, disciplinas ou módulos cursados, freqüências, transferências, sejam feitas de forma organizada e em tempo hábil. Portanto, para o exercício de suas funções, o coordenador do pólo deve possuir prévia experiência acadêmica e administrativa e ser graduado.

#### **(VI) Infra-estrutura de apoio**

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige infra-estrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, vídeo-cassetes, áudio-cassetes, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone* e outros, dependendo da proposta do curso.

Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores.

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

- na sede da instituição (em sua Secretaria, núcleo de EAD);
- e nos pólos de apoio presencial.

#### **Coordenação acadêmico-operacional nas instituições,**

A despeito da diversidade de modelos de educação a distância adotados, é indispensável a existência, nas instituições, de infra-estrutura que centralize a

gestão dos cursos ofertados. Estes espaços nas instituições podem se configurar em estruturas mais gerais como centros ou secretarias de educação a distância ou em estruturas mais localizadas, especialmente salas de coordenação acadêmica e de tutoria dos cursos e salas de coordenação operacional.

Estas unidades de suporte ao planejamento, produção e gestão dos cursos a distância, em vista de garantir o padrão de qualidade, necessitam de infra-estrutura básica composta minimamente por secretaria acadêmica, salas de coordenação do curso, salas para tutoria a distância, biblioteca, sala de professores, sala de videoconferência (opcional).

Além disso, como unidades responsáveis por garantir as ações e as políticas da educação a distância, devem promover ensino, pesquisa e extensão.

Entre os profissionais com presença fundamental nestas unidades, destacam-se: o coordenador de curso, o coordenador do corpo de tutores (quando for o caso), os professores coordenadores de disciplina, tutores, auxiliares de secretaria, profissionais das diferentes tecnologias, conforme proposta do curso.

### **Pólo de Apoio Presencial**

Segundo a Portaria Normativa nº 02/2007, § 1º, “o **pólo de apoio presencial** é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (grifo nosso). Desse modo, nessas unidades serão realizadas atividades presenciais previstas em Lei, tais como avaliações dos estudantes, defesas de trabalhos de conclusão de curso, aulas práticas em laboratório específico, quando for o caso, estágio obrigatório – quando previsto em legislação pertinente - além de orientação aos estudantes pelos tutores, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com utilização do laboratório de informática e da biblioteca, entre outras.

Essa unidade, portanto, desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação auxilia o desenvolvimento do curso e funciona como um ponto de referência fundamental para o estudante. Os

pólos devem possuir horários de atendimento diversificados, principalmente para incluir estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos pólos, as instituições de ensino poderão viabilizar a expansão, interiorização e regionalização da oferta de educação no País. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Assim, os pólos de apoio presencial devem contar com estruturas essenciais, cuja finalidade é assegurar a qualidade dos conteúdos ofertados por meio da disponibilização aos estudantes de material para pesquisa e recursos didáticos para aulas práticas e de laboratório, em função da área de conhecimento abrangida pelos cursos. Desse modo, torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais, cujas características estão descritas a seguir.

As **bibliotecas** dos pólos devem possuir acervo atualizado, amplo e compatível com as disciplinas dos cursos ofertados. Seguindo a concepção de amplitude de meios de comunicação e informação da educação a distância, o material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras atividades de pesquisa que facilitem o acesso ao conhecimento. Além disso, a biblioteca deve dispor em seu espaço interno de salas de estudos individuais e em grupo.



O **laboratório de informática**, que pode ser composto de mais de uma unidade, desempenha papel primordial nos cursos a distância, e precisa estar equipado de forma que permita, com auxílio de uma ambiente virtual de aprendizagem projetado para o curso, a interação do estudante com outros estudantes, docentes, coordenador de curso e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo do curso. Além de *locus* para a realização de tutorias presenciais, o laboratório deve ser de livre acesso, para permitir que os estudantes possam consultar a Internet, realizar trabalhos, enfim ser um espaço de promoção de inclusão digital.

Portanto, para que isso ocorra, é necessária compatibilidade entre a quantidade de equipamentos e o número de estudantes atendidos. Essa relação será determinada pela instituição de ensino, respeitando as particularidades do curso e do local do pólo, com vistas a garantia de padrões de qualidade no acesso aos equipamentos.

Um laboratório de informática no pólo de apoio presencial deve possuir, minimamente, recursos de multimídia e computadores modernos, com leitoras de DVD e/ou CD, ligados em rede com acesso a Internet banda larga. Também é requisito importante que esse laboratório possua refrigeração e iluminação apropriadas, bem como estar equipado conforme as especificidades dos cursos que atenderá.

Imprescindível também são os espaços físicos destinados a abrigar a **Secretaria do Pólo e as Salas de Tutoria**. A secretaria deve concentrar toda a logística de administração acadêmica e operacional do pólo, enquanto que os espaços para a tutoria devem contar com pequenas salas para atendimento de pequenos grupos e salas mais amplas para grandes grupos.

Por outro lado, diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir

**laboratórios de ensino** nos pólos de apoio presencial. Os insumos para as atividades nos laboratórios de ensino deverão ser especificados de forma clara no projeto do curso.

Para a instalação de pólos, dois outros requisitos necessitam de ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve-se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo.

O outro requisito refere-se à existência de um projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos. Para a realização desses serviços, o pólo deve contar com técnicos em informática e técnicos para os laboratórios de ensino específicos (quando couber), contratar pessoal capacitado para manutenção e conservação do acervo bibliográfico, dos equipamentos e das instalações físicas do local, além de pessoal de limpeza e serviços gerais.

O pólo de apoio presencial, sendo uma unidade para atendimento aos estudantes, e local das atividades presenciais, além da estrutura física adequada, deve contar com uma equipe capacitada para atender os estudantes em suas necessidades. A composição desta equipe dependerá da natureza e dos projetos pedagógicos dos cursos, sendo, no mínimo, composta pelo coordenador do pólo, os tutores presenciais, técnicos de laboratório de ensino (quando for o caso), técnicos para laboratório de informática, bibliotecário, pessoal de secretaria.

Finalmente, vale destacar que o estabelecimento de parcerias, convênios e acordos entre instituições, com vistas à oferta de cursos a distância e estruturação de pólos de apoio presencial, somente será possível se estiver de acordo com o que dispõe o Artigo 26 do Decreto 5.622/2005.

## **(VII) Gestão acadêmico-administrativa**

A gestão acadêmica de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição, ou seja, é de fundamental importância que o estudante de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que o presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao estudante, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc.

Em particular, a logística que envolve um projeto de educação a distância - os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante - precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem.

Por envolver um conjunto de processos integrados, a gestão de um sistema de educação a distância em nível superior é complexa. É usual no meio de educação a distância a imagem de que o processo de ensino-aprendizagem a distância envolve os vários elos de uma corrente que compõe o "sistema" e de que a robustez do processo, como um todo, está relacionada com o elo mais frágil desta corrente.

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

- a) um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;
- b) um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;

- c) um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade.
- d) bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores coordenadores, tutores, etc;
- e) cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;
- f) sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;
- g) registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
- h) um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade.

### **(VIII) Sustentabilidade Financeira**

A educação superior a distância de qualidade envolve uma série de investimentos iniciais elevados, para a produção de material didático, na capacitação das equipes multidisciplinares, na implantação de pólos de apoio presencial e na disponibilização dos demais recursos educacionais, assim como na implantação (metodologia e equipe) da gestão do sistema de educação a distância.

Inicialmente, não há uma adequada relação custo/benefício, só sendo viável levando -se em consideração a amortização do investimento inicial em médio prazo. No entanto, para alguns analistas, um projeto acompanhado e avaliado permanentemente combinado com os avanços tecnológicos faz com que um curso a distância esteja sempre em processo de aperfeiçoamento, o que mantém elevado o investimento nos projetos.

Para garantir a continuidade de médio prazo inerente a um curso superior, em especial de graduação, a instituição deve montar a planilha de custos do

projeto, como um todo, em consonância com o projeto político-pedagógico e a previsão de seus recursos, mostrando em particular os seguintes elementos:

a) Investimento (de curto e médio prazo)

- produção de material didático (professores, equipe multidisciplinar, equipamentos, etc);
- implantação do sistema de gestão;
- equipamentos de comunicação, gestão, laboratórios, etc;
- implantação dos pólos descentralizados de apoio presencial e centro de educação a distância ou salas de tutoria e de coordenação acadêmico-operacional nas instituições.

b) Custeio:

- equipe docente: coordenador do curso, coordenadores de disciplinas, coordenador de tutoria e professores responsáveis pelo conteúdo;
- equipe de tutores para atividades de tutoria;
- equipe multidisciplinar;
- equipe de gestão do sistema;
- recursos de comunicação;
- distribuição de material didático;
- sistema de avaliação.

Como parte desse item, a instituição deve apresentar uma planilha de oferta de vagas, especificando claramente a evolução da oferta ao longo do tempo. O número de estudantes para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores, de tutores e da equipe técnico-administrativa, que irão trabalhar no atendimento aos estudantes, o investimento e custeio a serem feitos e outros aspectos indicados nesse documento.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep  
Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes  
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes

# Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância

Brasília, março de 2015.

# INSTRUÇÕES PARA PREENCHIMENTO

Este Instrumento subsidia os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. De acordo com o art. 1º da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento dar-se-á exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC. Os avaliadores deverão considerar as orientações a seguir:

1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada uma das três dimensões.
2. Considerar os critérios de análise dos respectivos indicadores da dimensão. A atribuição dos conceitos deve ser feita da forma seguinte:

Conceito	Descrição
1	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>NÃO EXISTENTE</b> .
2	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>INSUFICIENTE</b> .
3	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>SUFICIENTE</b> .
4	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>MUITO BOM/MUITO BEM</b> .
5	Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito <b>EXCELENTE</b> .

3. Atribuir os conceitos a cada um dos indicadores. Os conceitos deverão ser justificados, com argumentação qualitativa e contextualizados, com base nos indicadores.
4. Assegurar a coerência dos conceitos atribuídos aos indicadores com as suas respectivas justificativas (análise quantitativa e análise qualitativa).
5. Consultar o glossário sempre que necessário.
6. A contextualização da IES e do curso e a síntese preliminar devem conter, obrigatoriamente, os dados abaixo:

## 6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA IES

- a) nome da mantenedora;
- b) base legal da mantenedora (endereço, razão social, registro no cartório e atos legais);
- c) nome da IES;
- d) base legal da IES (endereço, atos legais e data da publicação no DOU);
- e) perfil e missão da IES;
- f) dados socioeconômicos e socioambientais da região;
- g) breve histórico da IES (criação, trajetória, áreas oferecidas no âmbito da graduação – bacharelado, licenciatura e CST – e da pós-graduação – *stricto sensu* e *lato sensu* –, modalidades dos cursos, áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso).

## 6.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO

- a) nome do curso;
- b) nome da mantida;
- c) endereço de funcionamento do curso;
- d) justificativa para a criação/existência do curso, com dados socioeconômicos e socioambientais da região;
- e) atos legais do curso (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento do curso, quando existirem) e data da publicação no D.O.U./D.O.E.;
- f) número de vagas pretendidas ou autorizadas;
- g) conceito Preliminar de Curso – CPC – e Conceito de Curso – CC – resultante da avaliação *in loco*, quando houver;
- h) resultado do ENADE no último triênio, se houver;
- i) protocolos de Compromisso, Termos de Saneamento de Deficiência, Medidas Cautelares e Termo de Supervisão, quando houver;
- j) turnos de funcionamento do curso (matutino, vespertino, noturno e integral);
- k) carga horária total do curso (em horas e em hora/aula);
- l) tempo mínimo e máximo para integralização;
- m) identificação do (a) coordenador (a) do curso;

- n) perfil do (a) coordenador (a) do curso (formação acadêmica, titulação, regime de trabalho, tempo de exercício na IES e na função de coordenador do curso, atuação profissional na área). No caso da modalidade a distância, descrever o tempo de experiência do (a) coordenador (a) em cursos EAD. No caso de cursos CST, considerar e descrever o tempo de experiência do (a) coordenador (a) na educação básica, se houver;
- o) composição, titulação, regime de trabalho e permanência sem interrupção dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante – NDE;
- p) tempo médio de permanência do corpo docente no curso (exceto para autorização). Somar o tempo de exercício no curso de todos os docentes e dividir pelo número total de docentes no curso, incluindo o tempo do (a) coordenador (a) do curso;
- q) disciplinas ofertadas no curso em língua estrangeira, quando houver;
- r) informações relacionadas ao quantitativo anual do corpo discente desde o último ato autorizativo anterior à avaliação *in loco*: discentes ingressantes; discentes matriculados; discentes concluintes; discentes estrangeiros; discentes matriculados em estágio supervisionado; discentes matriculados em trabalho de conclusão; discentes participantes de projetos de pesquisa (por ano); discentes participantes de projetos de extensão (por ano); discentes participantes de Programas Internos e/ou Externos de Financiamento (por ano) (Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA), Ciências sem Fronteiras, Programa de Educação Tutorial (PET), Pró-Saúde, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBIT), Bolsas Setoriais, PIBIC Ações Afirmativas, Bolsa de Iniciação Científica (IC), Bolsas de Balcão do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Programa de Extensão Universitária (ProExt), Bolsas de Monitoria, etc);
- s) relação de convênios vigentes do curso com outras instituições;
- t) Para os cursos da área da saúde, relacionar se há compartilhamento da rede do Sistema Único de Saúde (SUS) entre diferentes cursos e entre diferentes instituições.

### 6.3 SÍNTESE PRELIMINAR

- a) breve histórico do curso (criação, modalidades de oferta; áreas de atuação na extensão e áreas de pesquisa, se for o caso);
- b) realçar se há divergência no endereço de visita com o endereço do ofício de designação;
- c) explicitar os documentos que serviram de base para análise da avaliação (PDI, PPC, relatórios de autoavaliação e demais relatórios da IES), e se estão dentro do prazo de validade;
- d) observar as diligências e seu cumprimento;
- e) em caso de CPC insatisfatório, para o Ato de Renovação de Reconhecimento de Curso, verificar o proposto no Termo de Saneamento estabelecido com a Secretaria de Supervisão e Regulação da Educação Superior (SERES);
- f) verificar as especificidades do despacho saneador e o cumprimento das recomendações, em caso de despacho saneador parcialmente satisfatório.

## INFORMAÇÕES

1. O Conceito do Curso (CC) é calculado, pelo sistema e-MEC, com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões.
2. Este instrumento possui indicadores com recurso de NSA, ou seja, “Não Se Aplica”. Quando o indicador não se aplicar à avaliação, a comissão deverá optar por NSA. Assim, este indicador não será considerado no cálculo da dimensão.
3. O termo Não Se Aplica – NSA, constante nos indicadores específicos, deverá ser justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.
4. Cada indicador apresenta, predominantemente, um objeto de análise.
5. Para os indicadores que contemplam o termo “Análise Sistêmica e Global”, a comissão deverá seguir somente os aspectos estabelecidos no respectivo indicador, baseados nas informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.



6. As ações decorrentes dos processos de avaliação, no âmbito do curso, deverão considerar o relatório de autoavaliação institucional elaborado pela CPA, além dos documentos supramencionados. É recomendável que a avaliação interna promovida pela CPA tenha integração com os cursos de graduação, no intuito de promover o aperfeiçoamento acadêmico.

**Dimensão 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Fontes de Consulta: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Relatório de Autoavaliação Institucional, Políticas Institucionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.1. Contexto educacional	1	Quando o PPC <b>não contempla</b> as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental.
	2	Quando o PPC contempla, de maneira <b>insuficiente</b> , as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental.
	3	Quando o PPC contempla, de maneira <b>suficiente</b> , as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental.
	4	Quando o PPC contempla <b>muito bem</b> as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental.
	5	Quando o PPC contempla, de maneira <b>excelente</b> , as demandas efetivas de natureza econômica, social, cultural, política e ambiental.

Justificativa:

---

---

---

---

---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.2. Políticas institucionais no âmbito do curso	1	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI <b>não estão</b> previstas/implantadas no âmbito do curso.
	2	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira <b>insuficiente</b> , no âmbito do curso.
	3	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira <b>suficiente</b> , no âmbito do curso.
	4	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão <b>muito bem</b> previstas/implantadas no âmbito do curso.
	5	Quando as políticas institucionais de ensino, de extensão e de pesquisa (esta última, quando for o caso) constantes no PDI estão previstas/implantadas, de maneira <b>excelente</b> , no âmbito do curso.

Justificativa:

---

---

---

---

---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.3. Objetivos do curso	1	Quando os objetivos do curso <b>não apresentam</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	2	Quando os objetivos do curso apresentam <b>insuficiente</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.

	3	Quando os objetivos do curso apresentam <b>suficiente</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	4	Quando os objetivos do curso apresentam <b>muito boa</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.
	5	Quando os objetivos do curso apresentam <b>excelente</b> coerência, em uma análise sistêmica e global, com os aspectos: perfil profissional do egresso, estrutura curricular e contexto educacional.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.4. Perfil profissional do egresso	1	Quando o perfil profissional <b>não expressa</b> competências do egresso.
	2	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>insuficiente</b> , as competências do egresso.
	3	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>suficiente</b> , as competências do egresso.
	4	Quando o perfil profissional expressa, <b>muito bem</b> , as competências do egresso.
	5	Quando o perfil profissional expressa, de maneira <b>excelente</b> , as competências do egresso.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.5. Estrutura curricular  (Considerar como critério de análise também a pesquisa e a extensão, caso estejam contempladas no PPC)	1	Quando a estrutura curricular prevista/implantada <b>não contempla</b> , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	2	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática, e nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	3	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
	4	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.

	5	Quando a estrutura curricular prevista/implantada contempla, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, acessibilidade pedagógica e atitudinal, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de familiarização com essa modalidade.
--	---	---

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.6. Conteúdos curriculares	1	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados <b>não possibilitam</b> o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos referentes às relações étnico-raciais, direitos humanos, políticas ambientais, bem como acessibilidade.
	2	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira <b>insuficiente</b> , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
	3	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira <b>suficiente</b> , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
	4	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, <b>muito bem</b> , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.
	5	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados possibilitam, de maneira <b>excelente</b> , o desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.7. Metodologia	1	Quando as atividades pedagógicas <b>não apresentam</b> coerência com a metodologia prevista/implantada.

	2	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>insuficiente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal.
	3	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>suficiente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal.
	4	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>muito boa</b> coerência com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal.
	5	Quando as atividades pedagógicas apresentam <b>excelente</b> coerência com a metodologia prevista/implantada, inclusive em relação aos aspectos referentes à acessibilidade pedagógica e atitudinal.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<b>1.8. Estágio curricular supervisionado</b>  <b>Obrigatório para os cursos que contemplam estágio no PPC.</b> <b>NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de estágio supervisionado.</b>	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.
	5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, previsão/existência de convênios, formas de apresentação, orientação, supervisão e coordenação.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<b>1.9. Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da Educação Básica</b>  <b>Obrigatório para Licenciaturas.</b> <b>NSA para os demais</b>	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado e promove, de maneira <b>insuficiente</b> , relação com a rede de escolas da Educação Básica, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acompanhamento pelo docente da IES (Orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo, com vivência da realidade escolar de forma integral, incluindo participação em conselhos de classe/reunião de professores.

<b> cursos</b>	3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado e promove, de maneira <b>suficiente</b> , relação com a rede de escolas da Educação Básica, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acompanhamento pelo docente da IES (Orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo, com vivência da realidade escolar de forma integral, incluindo participação em conselhos de classe/reunião de professores.
	4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado e promove relação com a rede de escolas da Educação Básica considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acompanhamento pelo docente da IES (Orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo, com vivência da realidade escolar de forma integral, incluindo participação em conselhos de classe/reunião de professores.
	5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado e promove, de maneira <b>excelente</b> , relação com a rede de escolas da Educação Básica, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: acompanhamento pelo docente da IES (Orientador) nas atividades no campo da prática, ao longo do ano letivo, com vivência da realidade escolar de forma integral, incluindo participação em conselhos de classe/reunião de professores.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.10. Estágio curricular supervisionado – relação entre licenciandos, docentes e supervisores da rede de escolas da Educação Básica  <b>Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos</b>	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: parceria entre docentes da IES, licenciandos e docentes da Educação Básica, incluindo o supervisor de estágio; acompanhamento/participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica; participação dos docentes da Educação Básica no processo de orientação/formação dos licenciandos.
	3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: parceria entre docentes da IES, licenciandos e docentes da Educação Básica, incluindo o supervisor de estágio; acompanhamento/participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica; participação dos docentes da Educação Básica no processo de orientação/formação dos licenciandos.
	4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: parceria entre docentes da IES, licenciandos e docentes da Educação Básica, incluindo o supervisor de estágio; acompanhamento/participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica; participação dos docentes da Educação Básica no processo de orientação/formação dos licenciandos.
	5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: parceria entre docentes da IES, licenciandos e docentes da Educação Básica, incluindo o supervisor de estágio; acompanhamento/participação do licenciando em atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação realizadas pelos docentes da Educação Básica; participação dos docentes da Educação Básica no processo de orientação/formação dos licenciandos.

Justificativa:

---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.11. Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática  <b>Obrigatório para Licenciaturas. NSA para os demais cursos</b>	1	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado e promove, de maneira <b>insuficiente</b> , a relação teoria e prática, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica; embasamento teórico das atividades planejadas/desenvolvidas no campo da prática; reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos em contextos de educação formal e não formal; produção acadêmica que articule a teoria estudada e a prática vivenciada.
	3	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>suficiente</b> , a relação teoria e prática, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica; embasamento teórico das atividades planejadas/desenvolvidas no campo da prática; reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos em contextos de educação formal e não formal; produção acadêmica que articule a teoria estudada e a prática vivenciada.
	4	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado, promovendo a relação teoria e prática, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica; embasamento teórico das atividades planejadas/desenvolvidas no campo da prática; reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos em contextos de educação formal e não formal; produção acadêmica que articule a teoria estudada e a prática vivenciada.
	5	Quando o estágio curricular supervisionado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>excelente</b> , a relação teoria e prática, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: articulação entre o currículo do curso e aspectos práticos da Educação Básica; embasamento teórico das atividades planejadas/desenvolvidas no campo da prática; reflexão teórica acerca de situações vivenciadas pelos licenciandos em contextos de educação formal e não formal; produção acadêmica que articule a teoria estudada e a prática vivenciada.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.12. Atividades complementares  <b>Obrigatório para os cursos que contemplam atividades complementares no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas</b>	1	Quando as atividades complementares previstas/implantadas <b>não estão</b> regulamentadas/institucionalizadas.
	2	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	3	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

diretrizes não preveem a obrigatoriedade de atividades complementares.	4	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão <b>muito bem</b> regulamentadas/institucionalizadas considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.
	5	Quando as atividades complementares previstas/implantadas estão regulamentadas/institucionalizadas, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.13. Trabalho de conclusão de curso (TCC)  <b>Obrigatório para os cursos que contemplam TCC no PPC. NSA para cursos que não possuem diretrizes curriculares nacionais ou para cursos cujas diretrizes não preveem a obrigatoriedade de TCC.</b>	1	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado <b>não está</b> regulamentado/institucionalizado.
	2	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	3	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	4	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.
	5	Quando o trabalho de conclusão de curso previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.14. Apoio ao discente	1	Quando <b>não existe</b> programa de apoio ao discente previsto ou implantado.
	2	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira <b>insuficiente</b> , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	3	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira <b>suficiente</b> , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
	4	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla <b>muito bem</b> os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.



	5	Quando o apoio ao discente previsto/implantado contempla, de maneira <b>excelente</b> , os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de acessibilidade, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.
--	---	---

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.15. Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	1	Quando <b>não há</b> ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras) no âmbito do curso.
	2	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira <b>insuficiente</b> .
	3	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira <b>suficiente</b> .
	4	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão <b>muito bem</b> previstas/implantadas.
	5	Quando as ações acadêmico-administrativas, em decorrência das autoavaliações e das avaliações externas (avaliação de curso, ENADE, CPC e outras), no âmbito do curso, estão previstas/implantadas de maneira <b>excelente</b> .

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.16. Atividades de tutoria  <b>Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004. NSA para cursos presenciais.</b>	1	Quando <b>não há</b> o desenvolvimento de atividades de tutoria (presencial e a distância).
	2	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	3	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>suficiente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	4	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem <b>muito bem</b> às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.
	5	Quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira <b>excelente</b> , às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.17. Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem	1	Quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem <b>não</b> permitem executar o projeto pedagógico do curso.
	2	Quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem, de maneira <b>insuficiente</b> , a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs.
	3	Quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem, de maneira <b>suficiente</b> , a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs.
	4	Quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem, de maneira <b>muito boa</b> , a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs.
	5	Quando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) previstas/implantadas no processo de ensino-aprendizagem permitem, de maneira <b>excelente</b> , a execução do projeto pedagógico do curso e a garantia da acessibilidade e do domínio das TICs.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.18. Material didático institucional  <b>Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais que não contemplam material didático institucional no PPC.</b>  (Para fins de autorização, considerar o material didático institucional disponibilizado para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, <b>não</b> permite executar a formação definida no projeto pedagógico do curso.
	2	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira <b>insuficiente</b> , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, acessibilidade, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	3	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira <b>suficiente</b> , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, acessibilidade, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica
	4	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, <b>muito bem</b> , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, acessibilidade, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
	5	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, permite executar, de maneira <b>excelente</b> , a formação definida no projeto pedagógico do curso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, acessibilidade, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.19. Mecanismos de interação entre docentes,	1	Quando <b>não há</b> mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes.

tutores e estudantes  <b>Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais que não contemplam mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes no PPC.</b>	2	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , às propostas do curso.
	3	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>suficiente</b> , às propostas do curso.
	4	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem <b>muito bem</b> às propostas do curso.
	5	Quando os mecanismos de interação entre docentes, tutores e estudantes previstos/implantados atendem, de maneira <b>excelente</b> , às propostas do curso.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.20. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	1	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem <b>não atendem</b> à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
	2	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
	3	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira <b>suficiente</b> , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
	4	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, <b>muito bem</b> , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.
	5	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem atendem, de maneira <b>excelente</b> , à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.21. Número de vagas  (Para os cursos de Medicina, considerar também como critério de análise: disponibilidade de serviços assistenciais, incluindo hospital, ambulatório e centro de saúde, com capacidade de absorção de um número de alunos equivalente à matrícula total prevista para o curso; a previsão de 5 ou mais leitos na (s) unidade (s) hospitalar	1	Quando o número de vagas previstas/implantadas <b>não</b> corresponde à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	2	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b>insuficiente</b> , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	3	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b>suficiente</b> , à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.

(es) própria (s) ou conveniada (s) para cada vaga oferecida no vestibular do curso, resultando em um egresso treinado em urgência e emergência; atendimento primário e secundário capaz de diagnosticar, tratar as principais doenças e apto a referir casos que necessitem cuidados especializados)	4	Quando o número de vagas previstas/implantadas atende <b> muito bem </b> à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.
	5	Quando o número de vagas previstas/implantadas corresponde, de maneira <b> excelente, </b> à dimensão do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.22. Integração com as redes públicas de ensino  <b>Obrigatório para as Licenciaturas. NSA para os demais que não contemplam integração com as redes públicas de ensino no PPC.</b>	1	Quando <b> não existem </b> ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino.
	2	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação <b> insuficientes. </b>
	3	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação <b> suficientes. </b>
	4	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão <b> muito bem </b> previstos/implantados com abrangência e consolidação.
	5	Quando as ações ou convênios que promovam integração com as escolas da educação básica das redes públicas de ensino estão previstos/implantados com abrangência e consolidação <b> excelentes. </b>

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.23. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/ SUS – relação alunos/docente  <b>Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS <b> não está </b> formalizada por meio de convênio.
	2	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS formalizada por meio de convênio é <b> insuficiente, </b> sendo a relação alunos/docente ou preceptor não professor do curso de mais de 8, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	3	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS formalizada por meio de convênio é <b> suficiente, </b> sendo a relação alunos/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 8, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	4	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é <b> muito boa, </b> sendo a relação alunos/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 6, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.

	5	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional e o SUS formalizada por meio de convênio é <b>excelente</b> , sendo a relação/docente ou preceptor não professor do curso de no máximo 4, atendendo aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
--	---	--

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.24. Integração do curso com o sistema local e regional de saúde/SUS – relação alunos/usuário  <b>Obrigatório para os cursos da área da saúde que contemplam, no PPC, a integração com o sistema local e regional de saúde/SUS. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS <b>não está</b> formalizada por meio de convênio.
	2	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS formalizada por meio de convênio é <b>insuficiente</b> , considerando a relação alunos/usuário e o atendimento aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	3	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS formalizada por meio de convênio é <b>suficiente</b> , considerando a relação alunos/usuário e o atendimento aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	4	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS formalizada por meio de convênio é <b> muito boa</b> , considerando a relação alunos/usuário e o atendimento aos princípios éticos da formação e atuação profissional.
	5	Quando a integração do curso com o sistema de saúde local e regional/SUS formalizada por meio de convênio é <b>excelente</b> , considerando a relação alunos/usuário e o atendimento aos princípios éticos da formação e atuação profissional.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.25 Atividades práticas de ensino  <b>Exclusivo para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando <b>não</b> estão previstas/implantadas atividades práticas de ensino.
	2	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b>insuficiente</b> , atividades práticas de ensino priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia, obstetrícia e saúde mental, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	3	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b>suficiente</b> , atividades práticas de ensino priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia, obstetrícia e saúde mental, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.

	4	Quando estão <b> muito bem </b> previstas/implantadas, atividades práticas de ensino priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia, obstetrícia e saúde mental, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.
	5	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b> excelente </b> , atividades práticas de ensino priorizando o enfoque de atenção básica, especialmente nas áreas de clínica médica, cirurgia, pediatria, saúde coletiva, ginecologia, obstetrícia e saúde mental, em unidades básicas de saúde, ambulatórios (de nível secundário) ou unidades de internação, considerando a perspectiva da hierarquização dos serviços de saúde e da atenção médica, supervisionadas pelos docentes das respectivas disciplinas.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.26. Atividades práticas de ensino para áreas da saúde  <b>Obrigatório para os cursos da área da saúde. NSA para Medicina e demais cursos.</b>	1	Quando <b> não </b> estão previstas/implantadas atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.
	2	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b> insuficiente </b> , atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais priorizando o enfoque de atenção à saúde.
	3	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b> suficiente </b> , atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais priorizando o enfoque de atenção à saúde.
	4	Quando estão previstas/implantadas, <b> muito bem </b> , atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais priorizando o enfoque de atenção à saúde.
	5	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b> excelente </b> , atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais priorizando o enfoque de atenção à saúde.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
1.27. Atividades práticas de ensino para Licenciaturas  <b>Obrigatório para Licenciaturas. NSA para demais cursos.</b>	1	Quando <b> não </b> estão previstas/implantadas atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.
	2	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b> insuficiente </b> , atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da Licenciatura.
	3	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b> suficiente </b> , atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da Licenciatura.
	4	Quando estão previstas/implantadas, <b> muito bem </b> , atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da Licenciatura.
	5	Quando estão previstas/implantadas, de maneira <b> excelente </b> , atividades práticas de ensino conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da Licenciatura.

Justificativa:

---

---

---

---

---

**Dimensão 2: CORPO DOCENTE E TUTORIAL**

Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Plano de Desenvolvimento Institucional, Políticas de Formação Docente, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC, Documentação Comprobatória e Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.1. Atuação do Núcleo Docente Estruturante – NDE  <b>NSA para cursos sequenciais.</b>	1	Quando o NDE <b>não está</b> previsto/implantado.
	2	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>insuficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	3	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>suficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	4	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>muito boa</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.
	5	Quando a atuação do NDE previsto/implantado é <b>excelente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: concepção, acompanhamento, consolidação e avaliação do PPC.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.2. Atuação do (a) coordenador (a)	1	Quando <b>não há</b> atuação do (a) coordenador (a) do curso.
	2	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	3	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	4	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>muito boa</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.
	5	Quando a atuação do (a) coordenador (a) é <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.3. Experiência profissional, de magistério superior e de gestão	1	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>menor que 1 ano</b> ou menos de <b>1 ano de magistério superior</b> .



acadêmica do (a) coordenador (a)  (Para casos de CST, as experiências de gestão acadêmica dos coordenadores de curso em nível técnico - Ensino Básico - também podem ser consideradas, englobando todos os setores envolvidos com ensino, pesquisa e extensão, em qualquer nível)	2	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 1 ano e menor que 4 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	3	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	4	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 7 anos e menor que 10 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .
	5	Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, <b>maior ou igual a 10 anos</b> sendo, no mínimo, <b>1 ano de magistério superior</b> .

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.4. Regime de trabalho do (a) coordenador (a) do curso  <b>Obrigatório para cursos presenciais. NSA para cursos a distância.</b>	1	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>não é de tempo parcial ou integral</b> ; ou a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 25</b> , ou <b>não é</b> respeitado o limite mínimo de <b>10 horas semanais</b> dedicadas à coordenação do curso.
	2	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 20 e menor ou igual a 25</b> .
	3	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 15 e menor ou igual a 20</b> .
	4	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>maior que 10 e menor ou igual a 15</b> .
	5	Quando o regime de trabalho previsto/implantado do (a) coordenador (a) <b>é de tempo parcial ou integral</b> , sendo que a relação entre o número de vagas anuais pretendidas/autorizadas e as horas semanais dedicadas à coordenação é <b>menor ou igual a 10</b> .

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.5. Carga horária de coordenação de curso  <b>Obrigatório para cursos a distância. NSA para cursos presenciais.</b>	1	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) for <b>menor que 10 horas</b> .
	2	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 10 e menor que 15</b> horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	3	Quando a carga horária prevista/implantada para (a) o coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 15 e menor que 20</b> horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

	4	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 20 e menor que 25</b> horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.
	5	Quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for <b>maior ou igual a 25</b> horas semanais dedicadas totalmente à coordenação.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.6. Titulação do corpo docente do curso  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>menor que 15%</b> .
	2	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>maior ou igual a 15% e menor que 30%</b> .
	3	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>maior ou igual a 30% e menor que 50%</b> .
	4	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>maior ou igual a 50% e menor que 75%</b> .
	5	Quando o percentual dos docentes do curso com titulação obtida em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> é <b>maior ou igual a 75%</b> .

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.7. Titulação do corpo docente do curso – percentual de doutores  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando não há doutores do curso.
	2	Quando o percentual de doutores do curso é <b>menor ou igual a 10%</b> .
	3	Quando o percentual de doutores do curso é <b>maior que 10% e menor ou igual a 20%</b> .
	4	Quando o percentual de doutores do curso é <b>maior que 20% e menor ou igual a 35%</b> .
	5	Quando o percentual de doutores do curso é <b>maior que 35%</b> .

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.8. Regime de trabalho do corpo docente do curso	1	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>menor que 20%</b> .

(Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 50% Conceito 2 – maior ou igual a 50% e menor que 60% Conceito 3 – maior ou igual a 60% e menor que 70% Conceito 4 – maior ou igual a 70% e menor que 80% Conceito 5 – maior ou igual a 80%)	2	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>maior ou igual a 20% e menor que 33%</b> .
	3	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>maior ou igual a 33% e menor que 60%</b> .
	4	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>maior ou igual a 60% e menor que 80%</b> .
	5	Quando o percentual do corpo docente previsto/efetivo com regime de trabalho de tempo parcial ou integral é <b>maior ou igual a 80%</b> .

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<b>2.9. Experiência profissional do corpo docente</b>  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  <b>NSA para egressos de cursos de licenciatura.</b>  (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	1	Quando um contingente <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 60%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente <b>maior ou igual a 60% e menor que 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente <b>maior ou igual a 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência profissional (excluída as atividades no magistério superior) de, pelo menos, <b>2 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>3 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.10. Experiência no exercício da docência na educação básica  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para os dois primeiros anos do curso)  <b>Obrigatório para cursos de licenciatura e para CST. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando um contingente <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	2	Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 30%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	3	Quando um contingente <b>maior ou igual a 30% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	4	Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 50%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.
	5	Quando um contingente <b>maior ou igual a 50%</b> do corpo docente previsto/efetivo tem, pelo menos, <b>3 anos</b> de experiência no exercício da docência na educação básica.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.11. Experiência de magistério superior do corpo docente  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  (Para os cursos de Medicina, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 40% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 2 – maior ou igual a 40% e menor que 50% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 3 – maior ou igual a 50% e menor que 60% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 4 – maior ou igual a 60% e menor que 70% possui, pelo menos, 5 anos Conceito 5 – maior ou igual a 70% possui, pelo menos, 5 anos)	1	Quando um contingente <b>menor que 20%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	2	Quando um contingente <b>maior ou igual a 20% e menor que 40%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	3	Quando um contingente <b>maior ou igual a 40% e menor que 60%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	4	Quando um contingente <b>maior ou igual a 60% e menor que 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.
	5	Quando um contingente <b>maior ou igual a 80%</b> do corpo docente previsto/efetivo possui experiência de magistério superior de, pelo menos, <b>3 anos</b> para bacharelados/licenciaturas ou <b>2 anos</b> para cursos superiores de tecnologia.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.12. Relação entre o número de docentes e o número de vagas	1	Quando a relação entre o número de vagas previstas/implantadas e o número de docentes do curso (equivalentes 40h) é de <b>161 vagas ou mais por docente</b> .

Obrigatório para cursos a distância (relação entre o número de docentes - 40h em dedicação à EAD - e o número de vagas). NSA para cursos presenciais.	2	Quando a relação entre o número de vagas previstas/implantadas e o número de docentes do curso (equivalentes 40h) é de <b>151 a 160 vagas por docente</b> .
	3	Quando a relação entre o número de vagas previstas/implantadas e o número de docentes do curso (equivalentes 40h) é de <b>141 a 150 vagas por docente</b> .
	4	Quando a relação entre o número de vagas previstas/implantadas e o número de docentes do curso (equivalentes 40h) é de <b>131 a 140 vagas por docente</b> .
	5	Quando a relação entre o número de vagas previstas/implantadas e o número de docentes do curso (equivalentes 40h) é de <b>até 130 vagas por docente</b> .

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.13. Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente	1	Quando o colegiado <b>não está</b> previsto/implantado.
	2	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	3	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	4	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está <b>muito bem</b> regulamentado/institucionalizado, considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.
	5	Quando o funcionamento do colegiado previsto/implantado está regulamentado/institucionalizado, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: representatividade dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamento das decisões.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério
2.14. Produção científica, cultural, artística ou tecnológica  (Para fins de autorização, considerar os docentes previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando mais de 50% dos docentes <b>não têm</b> produção nos últimos 3 anos.
	2	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 1 a 3</b> produções nos últimos 3 anos.
	3	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 4 a 6</b> produções nos últimos 3 anos.
	4	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>entre 7 a 9</b> produções nos últimos 3 anos.
	5	Quando pelo menos 50% dos docentes têm <b>mais de 9</b> produções nos últimos 3 anos.

Justificativa:

---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>2.15. Titulação e formação do corpo de tutores do curso</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p><b>Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004. NSA para cursos presenciais.</b></p>	1	Quando existem tutores <b>não graduados</b> .
	2	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados</b> .
	3	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> .
	4	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> , sendo que, no mínimo, <b>30%</b> têm titulação obtida em <b>programas de pós-graduação lato sensu</b> .
	5	Quando <b>todos</b> os tutores previstos/efetivos são <b>graduados na área</b> , sendo que, no mínimo, <b>30%</b> têm titulação obtida em <b>programas de pós-graduação stricto sensu</b> .

Justificativa:

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>2.16. Experiência do corpo de tutores em educação a distância</p> <p>(Para fins de autorização, considerar os tutores previstos para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p><b>Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004. NSA para cursos presenciais.</b></p>	1	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>menor que 40%</b> .
	2	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 40% e menor que 50%</b> .
	3	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 50% e menor que 60%</b> .
	4	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 60% e menor que 70%</b> .
	5	Quando o percentual de tutores do curso previstos/efetivos que possui experiência mínima de <b>3 anos</b> em cursos a distância é <b>maior ou igual a 70%</b> .

Justificativa:

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.17. Relação docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante  <b>Obrigatório para cursos a distância e presenciais, reconhecidos, que ofertam até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, conforme Portaria 4.059/2004. NSA para cursos presenciais.</b>	1	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 60</b> .
	2	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 50 e menor ou igual a 60</b> .
	3	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 40 e menor ou igual a 50</b> .
	4	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>maior que 30 e menor ou igual a 40</b> .
	5	Quando a relação entre o número de estudantes e o total de docentes mais tutores (presenciais e a distância) previstos/contratados é <b>menor ou igual a 30</b> .

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.18. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência médica  <b>Exclusivo para o curso de Medicina. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando a porcentagem dos docentes que se responsabiliza pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>menor que 25%</b> .
	2	Quando a porcentagem dos docentes que se responsabiliza pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>maior ou igual a 25% e menor que 50%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	3	Quando a porcentagem dos docentes que se responsabiliza pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>maior ou igual a 50% e menor que 75%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	4	Quando a porcentagem dos docentes que se responsabiliza pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>maior ou igual a 75% e menor que 90%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.
	5	Quando a porcentagem dos docentes que se responsabiliza pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência médica a elas vinculadas é <b>maior ou igual a 90%</b> , sendo que, destes, pelo menos <b>30%</b> dos docentes supervisionam e são responsáveis pelos serviços clínico-cirúrgicos frequentados pelos alunos.

Justificativa:

---



---



---



---



Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.19. Responsabilidade docente pela supervisão da assistência odontológica  <b>Exclusivo para o curso de Odontologia. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando a proporção dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência odontológica a elas vinculadas é de <b>um docente para oito unidades de atendimento</b> , constituída, no máximo, por dois alunos trabalhando conjuntamente.
	2	Quando a proporção dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência odontológica a elas vinculadas é de <b>um docente para sete unidades de atendimento</b> , constituída, no máximo, por dois alunos trabalhando conjuntamente.
	3	Quando a proporção dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência odontológica a elas vinculadas é de <b>um docente para seis unidades de atendimento</b> , constituída, no máximo, por dois alunos trabalhando conjuntamente.
	4	Quando a proporção dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência odontológica a elas vinculadas é de <b>um docente para cinco unidades de atendimento</b> , constituída, no máximo, por dois alunos trabalhando conjuntamente.
	5	Quando a proporção dos docentes responsáveis pelas atividades de ensino envolvendo usuários e pela supervisão da assistência odontológica a elas vinculadas é de <b>um docente para quatro unidades de atendimento</b> , constituída, no máximo, por dois alunos trabalhando conjuntamente.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
2.20. Núcleo de apoio pedagógico e experiência docente  <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente <b>não está</b> previsto/implantado.
	2	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, <b>2 anos</b> de experiência docente, ou não cobre todas as áreas temáticas do curso.
	3	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, <b>3 anos</b> de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.
	4	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, <b>4 anos</b> de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.
	5	Quando o núcleo de apoio pedagógico e experiência docente previsto/implantado é composto por docentes do curso com, no mínimo, <b>5 anos</b> de experiência docente, cobrindo todas as áreas temáticas do curso.

Justificativa:

---



---



---



---



---



**Dimensão 3: INFRAESTRUTURA**

Fontes de Consulta: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, quando couber. Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI  (Para fins de autorização, considerar os gabinetes de trabalho para os docentes em tempo integral do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando <b>não existem</b> gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral.
	2	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>insuficientes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>suficientes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>muito bons</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando os gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral são <b>excelentes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.2. Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos	1	Quando <b>não existe</b> espaço específico para as atividades de coordenação do curso.
	2	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação <b>é insuficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	3	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação <b>é suficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	4	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação <b>é muito bom</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.
	5	Quando o espaço destinado às atividades de coordenação <b>é excelente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: dimensão, equipamentos, conservação, gabinete individual para coordenador, número de funcionários e atendimento aos alunos e aos professores.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.3. Sala de professores  (Para fins de autorização, considerar a sala de professores implantada para os docentes do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  <b>NSA para IES que possui gabinetes de trabalho para 100% dos docentes do curso.</b>	1	Quando <b>não existe</b> sala de professores implantada para os docentes do curso.
	2	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>insuficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>suficiente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>muito boa</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando a sala de professores implantada para os docentes do curso é <b>excelente</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.4. Salas de aula  (Para fins de autorização, considerar as salas de aula implantadas para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando as salas de aula implantadas no curso <b>não têm</b> condições de funcionamento.
	2	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>insuficientes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	3	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>suficientes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	4	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>muito boas</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.
	5	Quando as salas de aula implantadas para o curso são <b>excelentes</b> considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, acessibilidade, conservação e comodidade.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.5. Acesso dos alunos a equipamentos de informática  (Para fins de autorização, considerar os laboratórios de informática implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando <b>não há</b> meios implantados de acesso à informática para o curso.
	2	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, <i>wi-fi</i> , política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	3	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira <b>suficiente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, <i>wi-fi</i> , política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	4	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, <b>muito bem</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, <i>wi-fi</i> , política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.
	5	Quando os laboratórios ou outros meios implantados de acesso à informática para o curso atendem, de maneira <b>excelente</b> , considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: quantidade de equipamentos relativa ao número total de usuários, acessibilidade, velocidade de acesso à internet, <i>wi-fi</i> , política de atualização de equipamentos e softwares e adequação do espaço físico.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.6. Bibliografia básica  (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia básica disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  Nos cursos que possuem acervo virtual (pelo menos 1 título virtual por unidade curricular), a proporção de alunos por exemplar físico passa a figurar da seguinte maneira para os conceitos 3, 4 e 5:  Conceito 3 – 13 a 19 vagas anuais Conceito 4 – de 6 a 13 vagas anuais Conceito 5 – menos de 6 vagas anuais	1	Quando o acervo da bibliografia básica <b>não está</b> disponível; ou quando está disponível na proporção média de um exemplar para <b>20 ou mais</b> vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada título adotado pelas unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo; ou quando o acervo existente <b>não está</b> informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES; ou quando <b>não existe</b> um mínimo de três títulos por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa <b>de 15 a menos de 20</b> vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada título adotado pelas unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	3	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa <b>de 10 a menos de 15</b> vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada título adotado pelas unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	4	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para a faixa <b>de 5 a menos de 10</b> vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada título adotado pelas unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.
	5	Quando o acervo da bibliografia básica, com no mínimo três títulos por unidade curricular, está disponível na proporção média de um exemplar para <b>menos de 5</b> vagas anuais pretendidas/autorizadas, de cada título adotado pelas unidades curriculares, de todos os cursos que efetivamente utilizam o acervo, além de estar informatizado e tombado junto ao patrimônio da IES.

Justificativa:

---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.7. Bibliografia complementar  (Para fins de autorização, considerar o acervo da bibliografia complementar disponível para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)	1	Quando o acervo da bibliografia complementar <b>não está</b> disponível; ou quando o acervo da bibliografia complementar possui <b>menos de dois títulos</b> por unidade curricular.
	2	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>dois títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	3	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>três títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	4	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>quatro títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.
	5	Quando o acervo da bibliografia complementar possui, pelo menos, <b>cinco títulos</b> por unidade curricular, com dois exemplares de cada título ou com acesso virtual.

Justificativa:

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.8. Periódicos especializados  (Para fins de autorização, considerar os periódicos relativos às áreas do primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)  Para fins de autorização, os critérios de análise passam a figurar da seguinte maneira: Conceito 1 – menor que 3 títulos Conceito 2 – maior ou igual a 3 e menor que 6 Conceito 3 – maior ou igual a 6 e menor que 9 Conceito 4 – maior ou igual a 9 e menor que 12 Conceito 5 – maior ou igual a 12	1	Quando há assinatura com acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>menor que 5 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, ou com <b>acervo não atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	2	Quando há assinatura com acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 5 e menor que 10 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	3	Quando há assinatura com acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 10 e menor que 15 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	4	Quando há assinatura com acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 15 e menor que 20 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.
	5	Quando há assinatura com acesso de periódicos especializados, indexados e correntes, sob a forma impressa ou virtual, <b>maior ou igual a 20 títulos</b> distribuídos entre as principais áreas do curso, a maioria deles com <b>acervo atualizado</b> em relação aos últimos 3 anos.

Justificativa:

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.9. Laboratórios didáticos especializados: quantidade	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.

<p><b>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.</b></p> <p>(Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p><b>Para cursos a distância, verificar os laboratórios especializados da sede e dos polos.</b></p> <p><b>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca.</b></p> <p><b>Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino.</b></p> <p><b>Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária.</b></p> <p><b>Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola.</b></p> <p><b>Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.</b></p>	2	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	3	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	4	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e vagas pretendidas/autorizadas.
	5	Quando os laboratórios didáticos especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: quantidade de equipamentos adequada aos espaços físicos e alunos vagas pretendidas/autorizadas.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<p>3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade</p> <p><b>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.</b></p> <p>(Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p> <p><b>Para cursos a distância, verificar os laboratórios</b></p>	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.
	2	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação ao currículo, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	3	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação ao currículo, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
	4	Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação ao currículo, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.

<p>especializados da sede e dos polos.</p> <p>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca.</p> <p>Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino.</p> <p>Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária.</p> <p>Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola.</p> <p>Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.</p>	5	<p>Quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b>, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação ao currículo, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.</p>
--	---	---

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.11. Laboratórios didáticos especializados: serviços	1	Quando os laboratórios didáticos especializados <b>não estão</b> implantados; ou <b>não existem</b> normas de funcionamento, utilização e segurança.
<p><b>NSA para cursos que não utilizam laboratórios especializados.</b></p> <p>(Para fins de autorização, considerar os laboratórios didáticos especializados implantados para o primeiro ano do curso, se CSTs, ou dois primeiros anos, se bacharelados/licenciaturas)</p>	2	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>insuficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
	3	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>suficiente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
<p><b>Para cursos a distância, verificar os laboratórios</b></p>	4	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, <b>muito bem</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.

<p>especializados da sede e dos polos.</p> <p>Para Pedagogia é obrigatório verificar a Brinquedoteca.</p> <p>Para as demais Licenciaturas, verificar os respectivos laboratórios de ensino.</p> <p>Para a Farmácia é obrigatório verificar a Farmácia Universitária.</p> <p>Para Medicina Veterinária é obrigatório verificar o Hospital Veterinário e a Fazenda Escola.</p> <p>Para Agronomia e Zootecnia é obrigatório verificar a Fazenda Escola.</p>	5	Quando os serviços dos laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira <b>excelente</b> , em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: apoio técnico, manutenção de equipamentos e atendimento à comunidade.
--	---	--

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.12. Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística)  <b>Obrigatório para cursos a distância.</b> <b>NSA para cursos presenciais.</b>	1	Quando <b>não há</b> sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado.
	2	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é <b>insuficiente</b> para atender à demanda real.
	3	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é <b>suficiente</b> para atender à demanda real.
	4	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado atende <b>muito bem</b> à demanda real.
	5	Quando o sistema de controle de produção e distribuição de material didático previsto/implantado é <b>excelente</b> para atender à demanda real.

Justificativa:

---



---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.13. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades básicas  <b>Obrigatório para cursos de Direito.</b> <b>NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas <b>não está</b> previsto/implantado; ou <b>não</b> possui regulamento específico.
	2	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira <b>insuficiente</b> , às demandas do curso.
	3	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira <b>suficiente</b> , às demandas do curso.



	4	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende <b>muito bem</b> às demandas do curso.
	5	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende, de maneira <b>excelente</b> , às demandas do curso.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.14. Núcleo de Práticas Jurídicas: atividades de arbitragem, negociação e mediação  <b>Obrigatório para cursos de Direito. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas com atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais <b>não está</b> previsto/implantado.
	2	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com <b>insuficiente</b> atendimento às demandas do curso.
	3	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com <b>suficiente</b> atendimento às demandas do curso.
	4	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais atende <b>muito bem</b> às demandas do curso.
	5	Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui atividades de arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais com <b>excelente</b> atendimento às demandas do curso.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.15. Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados  <b>Obrigatório para cursos da área da saúde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.</b>  <b>(Para o curso de Medicina, verificar o</b>	1	Quando a IES <b>não</b> conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos.
	2	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições <b>insuficientes</b> de formação do estudante da área de saúde, caso contemplado no PPC.
	3	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições <b>suficientes</b> de formação do estudante da área de saúde, caso contemplado no PPC.
	4	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições <b>muito boas</b> de formação do estudante da área de saúde, caso contemplado no PPC.



<b>cumprimento da Portaria MEC/MS 2.400/07)</b>	5	Quando a IES conta com unidade(s) hospitalar(es), própria(s) ou conveniada(s), garantidas legalmente por período mínimo de cinco anos, que seja(m) centro de referência regional há pelo menos 2 anos e que apresentem condições <b>excelentes</b> de formação do estudante da área de saúde, caso contemplado no PPC.
---	---	--

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.16. Sistema de referência e contrarreferência  <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando <b>não</b> está previsto/implantado o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência.
	2	Quando está previsto/implantado, de maneira <b>insuficiente</b> , o acompanhamento da rede de atenção em saúde, o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento nos diferentes níveis de complexidade.
	3	Quando está previsto/implantado, de maneira <b>suficiente</b> , o acompanhamento da rede de atenção em saúde, o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento nos diferentes níveis de complexidade.
	4	Quando está previsto/implantado, de maneira <b>muito boa</b> , o acompanhamento da rede de atenção em saúde, o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento nos diferentes níveis de complexidade.
	5	Quando está previsto/implantado, de maneira <b>excelente</b> , o acompanhamento da rede de atenção em saúde, o funcionamento do sistema de referência e contrarreferência que assegure a integralidade da atenção e a resolubilidade dos problemas existentes, permitindo que o aluno participe do atendimento nos diferentes níveis de complexidade.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.17. Biotérios  <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando <b>não há</b> biotério.
	2	Quando o biotério atende, de maneira <b>insuficiente</b> , às necessidades práticas do ensino.
	3	Quando o biotério atende, de maneira <b>suficiente</b> , às necessidades práticas do ensino.
	4	Quando o biotério atende <b>muito bem</b> às necessidades práticas do ensino.
	5	Quando o biotério atende, de maneira <b>excelente</b> , às necessidades práticas do ensino.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.18. Laboratórios de ensino para a área da saúde  <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando o curso <b>não</b> dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde.
	2	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados <b>insuficientes</b> para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde.
	3	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados <b>suficientes</b> para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde.
	4	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados <b>muito bons</b> para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde.
	5	Quando o curso dispõe de laboratórios específicos e multidisciplinares previstos/implantados <b>excelentes</b> para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da saúde.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.19. Laboratórios de habilidades  <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no PPC. NSA para os demais cursos.</b>	1	Quando o curso <b>não</b> dispõe de laboratórios com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica e/ou para a área da saúde.
	2	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade <b>insuficientes</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica e/ou para a área da saúde.
	3	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade <b>suficientes</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica e/ou para a área da saúde.
	4	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade <b>muito boas</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica e/ou para a área da saúde.
	5	Quando o curso dispõe de laboratórios previstos/implantados com equipamentos e instrumentos em quantidade e diversidade <b>excelentes</b> para a capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica e/ou para a área da saúde.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
3.20. Protocolos de experimentos  <b>Obrigatório para os cursos da área de saúde, desde que contemplem no</b>	1	Quando <b>não há</b> protocolos dos experimentos previstos/implantados.
	2	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira <b>insuficiente</b> para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (código de Nuremberg e declaração de Helsinki).

<b>PPC. NSA para os demais cursos.</b>	3	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira <b>suficiente</b> para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (código de Nüremberg e declaração de Helsinki).
	4	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são <b>muito bem</b> explicitados e desenvolvidos para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (código de Nüremberg e declaração de Helsinki).
	5	Quando os protocolos dos experimentos previstos/implantados, prevendo procedimentos, equipamentos, instrumentos, materiais e utilidades, devidamente aprovados pelo comitê de ética da instituição ou formalmente conveniado são explicitados e desenvolvidos de maneira <b>excelente</b> para a orientação das atividades práticas desenvolvidas nos ambientes/laboratórios de formação geral/básica e profissionalizante/específica, garantindo o respeito das normas internacionalmente aceitas (código de Nüremberg e declaração de Helsinki).

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<b>3.21. Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)</b>  <b>Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.</b>	1	Quando <b>não</b> existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) funcionando.
	2	Quando existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) funcionando de maneira <b>insuficiente</b> .
	3	Quando existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) funcionando de maneira <b>suficiente</b> e em processo de homologação pela CONEP.
	4	Quando existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) funcionando <b>muito bem</b> e homologado pela CONEP.
	5	Quando existe o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) funcionando de maneira <b>excelente</b> e homologado pela CONEP.

Justificativa:

---



---



---



---

Indicador	Conceito	Critério de Análise
<b>3.22. Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA)</b>  <b>Obrigatório para todos os cursos que contemplem no PPC a utilização de animais em suas pesquisas.</b>	1	Quando <b>não</b> existe o Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) funcionando.
	2	Quando existe o Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) funcionando de maneira <b>insuficiente</b> .
	3	Quando existe o Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) funcionando de maneira <b>suficiente</b> e em processo de homologação pela CONEP.
	4	Quando existe o Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) funcionando <b>muito bem</b> e homologado pela CONEP.
	5	Quando existe o Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA) funcionando de maneira <b>excelente</b> e homologado pela CONEP.

Justificativa:

---

## PESOS POR DIMENSÃO

### Autorização de Curso

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	30
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	40

### Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso

DIMENSÃO	PESO
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	40
CORPO DOCENTE E TUTORIAL	30
INFRAESTRUTURA	30

## REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS

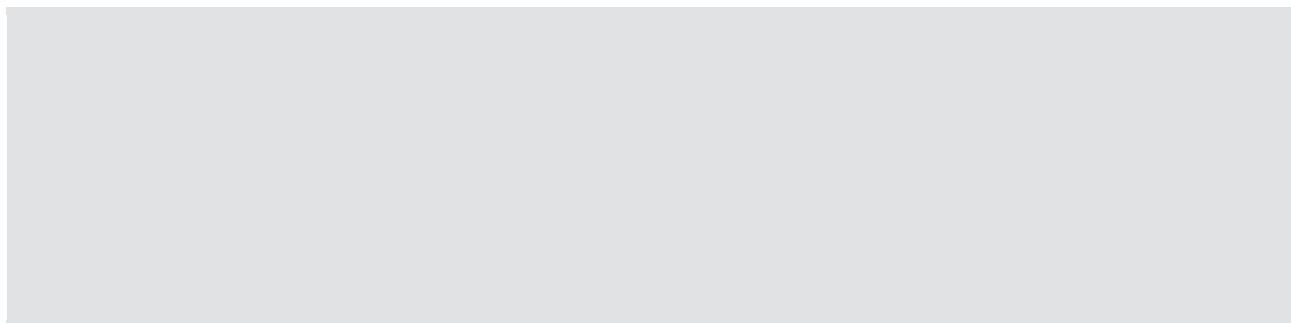
Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação. Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o **Ministério da Educação**, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis.

	Dispositivo Legal	A IES se manifestou em relação ao requisito?		Descrição/Justificativa	NSA
		SIM	NÃO		
1	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso.</b>				<b>NSA para cursos que não têm Diretrizes Curriculares Nacionais.</b>
2	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica</b> , conforme disposto na Resolução CNE/CEB 4/2010.				<b>NSA para bacharelados, tecnológicos e sequencias.</b>
3	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena</b> , nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.				
4	<b>Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos</b> , conforme disposto no Parecer CNE/CP Nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30/05/2012.				

5	<b>Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista</b> , conforme disposto na Lei N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012.				
6	<b>Titulação do corpo docente</b> (art. 66 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996).				
7	<b>Núcleo Docente Estruturante (NDE)</b> (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010)				<b>Não se aplica para os cursos sequenciais</b>
8	<b>Denominação dos Cursos Superiores de Tecnologia</b> (Portaria Normativa N° 12/2006)				
9	<b>Carga horária mínima, em horas – para Cursos Superiores de Tecnologia</b> (Portaria N°10, 28/07/2006; Portaria N° 1024, 11/05/2006; Resolução CNE/CP N°3,18/12/2002)				
10	<b>Carga horária mínima, em horas – para Bacharelados e Licenciaturas</b> Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP N° 2 /2002 (Licenciaturas). Resolução CNE/CP N° 1 /2006 (Pedagogia). Resolução CNE/CP N° 1 /2011 (Letras).				
11	<b>Tempo de integralização</b> Resolução CNE/CES N° 02/2007 (Graduação, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CES N° 04/2009 (Área de Saúde, Bacharelado, Presencial). Resolução CNE/CP 2 /2002 (Licenciaturas)				
12	<b>Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida</b> , conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003.				
13	<b>Disciplina de Libras</b> (Dec. N° 5.626/2005)				
14	<b>Prevalência de avaliação presencial para EaD</b> (Dec. N° 5.622/2005, art. 4°, inciso II, § 2°)				

15	<b>Informações acadêmicas</b> (Portaria Normativa N° 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC N° 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010)				
16	<b>Políticas de educação ambiental</b> (Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002)				
17	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena</b> , conforme disposto nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.				<b>NSA para bacharelados, tecnológicos e sequencias.</b>

#### Considerações Finais da Comissão de Avaliadores



## GLOSSÁRIO

1.	<b>Acervo virtual</b>	Acervo virtual é o conteúdo de uma coleção privada ou pública, podendo ser de caráter bibliográfico, artístico, fotográfico, científico, histórico, documental ou misto e com acesso universal via internet.
2.	<b>Acessibilidade arquitetônica</b>	Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8º, Decreto nº 5.296/04, Lei 10.098/00).
3.	<b>Acessibilidade atitudinal</b>	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.
4.	<b>Acessibilidade pedagógica</b>	Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
5.	<b>Acessibilidade nas comunicações</b>	Eliminação de barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em Braille, grafia ampliada, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
6.	<b>Acessibilidade digital</b>	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de tecnologias assistivas, compreendendo equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.
7.	<b>Análise sistêmica e global</b>	Análise que considera a interligação de determinados aspectos dentro de um contexto.
8.	<b>Áreas temáticas do curso de medicina</b>	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber. As áreas temáticas do curso de medicina são: Celular e Molecular, Clínica Médica, Pediatria, Gineco-Obstetrícia, Clínica Cirúrgica, Saúde da Família, Medicina Social e Saúde Coletiva.
9.	<b>Área do curso</b>	Conjunto de conteúdos (grupos temáticos comuns) que compõem os diferentes campos do saber.
10.	<b>Aspectos práticos para Licenciaturas</b>	Conhecimentos, metodologias, tecnologias e problemática social da Educação Básica, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.
11.	<b>Atividades complementares</b>	Componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridos fora do ambiente escolar.
12.	<b>Avaliação</b>	Avaliação é o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (parágrafo 3º, artigo 1º do Decreto 5.773/2006).
13.	<b>Bibliografia básica</b>	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros de caráter básico.
14.	<b>Bibliografia complementar</b>	Registro de documentos, livros, inventários, escritos, impressos ou quaisquer gravações que venham a servir como fonte para consulta, organizada pela identificação de cada uma das obras que constitui a bibliografia, por meio de elementos como o autor, o título, o local de edição, a editora e outros de caráter complementar.



15.	<b>Campo de prática para as Licenciaturas</b>	O campo de prática se refere ao espaço-tempo em que são desenvolvidas as atividades do estágio curricular supervisionado dos cursos de graduação de Licenciatura: escolas, espaços não formais de Educação de Jovens e Adultos, classes hospitalares, presídios, entre outros.
16.	<b>Colegiado de curso ou equivalente</b>	Instância de tomada de decisões administrativas e acadêmicas constituída por representação discentes e docentes.
17.	<b>Competências</b>	Uma competência caracteriza-se por selecionar, organizar e mobilizar, na ação, diferentes recursos (como conhecimentos, saberes, processos cognitivos, afetos, habilidades e posturas) para o enfrentamento de uma situação-problema específica. Uma competência se desenvolverá na possibilidade de ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em diferentes situações.
18.	<b>Condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino</b>	As condições de formação do aluno em relação à Unidade Hospitalar de Ensino devem contemplar os seguintes aspectos: oferecimento de residência médica credenciada pela CNRM, pelo menos nas áreas de clínica médica, pediatria, cirurgia, ginecologia e obstetrícia, saúde coletiva e saúde da família; atendimento majoritário pelo SUS, nos diferentes níveis de complexidade na atenção à saúde; infraestrutura básica constituída por ambulatórios (pelo menos de clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), unidades de internação (pelo menos de clínica médica, pediatria, ginecologia e obstetrícia e cirurgia), centro cirúrgico e obstétrico, unidades de urgência e emergência (clínica, cirúrgica e traumatológica), UTI neonatal, pediátrica e de adultos e instalações para o funcionamento do PSF; laboratórios de exames complementares (setor de imagens, laboratório clínico e de anatomia patológica), necessários nos diferentes níveis de complexidade; serviço de arquivo e documentação médica com acesso ao setor de atendimento resolutivo de alto nível para as urgências/emergências.
19.	<b>Cursos da área da saúde</b>	Os cursos de bacharelado da área da saúde, de acordo com a Resolução CNS n° 278 de 8/10/1998, são: Assistência Social; Biologia; Biomedicina; Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Odontologia; Psicologia; Terapia Ocupacional. Os cursos superiores de tecnologia na área da saúde constam no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.
20.	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs</b>	São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (parecer CNE/CES 67/2003). Os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional.
21.	<b>Disciplina/Unidade Curricular</b>	Parte do conteúdo curricular necessária para a formação acadêmica.
22.	<b>Docente</b>	Para efeito de avaliação, considera-se docente do curso o profissional regularmente contratado pela instituição e que, no momento da avaliação <i>in loco</i> , esteja vinculado a uma ou mais disciplinas do curso.
23.	<b>Docente equivalente a 40 horas</b>	O cálculo do docente equivalente a 40 horas é feito pelo somatório das horas semanais alocadas ao curso dos docentes previstos/contratados dividido por 40.
24.	<b>Docente horista</b>	O regime de trabalho horista corresponde ao docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadre em outros regimes de trabalho.



25.	<b>Docentes em tempo integral</b>	O regime de trabalho em tempo integral compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (Portaria Normativa N° 40). Observação: nas IES, nas quais, por acordo coletivo de trabalho, o tempo integral tem um total de horas semanais diferente de 40, esse total deve ser considerado, desde que pelo menos 50% dessa carga horária seja para estudos, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação.
26.	<b>Docentes em tempo parcial</b>	O regime de trabalho em tempo parcial é definido no item 9.2., do Anexo da Portaria Normativa 40, consolidada em 29 de dezembro de 2010: “Docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.”
27.	<b>Espaço de trabalho para coordenação do curso e serviços acadêmicos</b>	Espaço para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelo coordenador.
28.	<b>Estágio curricular supervisionado</b>	Período durante o qual um estudante exerce uma atividade temporária com vista à sua formação ou aperfeiçoamento profissional e que compõe a matriz curricular e é supervisionado por docentes do curso de graduação.
29.	<b>Estrutura curricular</b>	Estrutura curricular é composta por vários elementos necessários para constituir a matriz e a proposta curricular do curso de graduação seguindo o Projeto Pedagógico do Curso, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais.
30.	<b>Extensão</b>	A extensão acadêmica é ação de uma instituição junto à comunidade, disponibilizando ao público externo o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos.
31.	<b>Gabinete de trabalho</b>	Salas para o desenvolvimento de trabalho, de ordem técnica-administrativa e acadêmica, realizado pelos docentes, coordenadores e técnico-administrativos.
32.	<b>Gestão acadêmica</b>	Organização no âmbito acadêmico da IES que realiza funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar.
33.	<b>Implantado (a)</b>	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso ou quando se trata de exigência de infraestrutura já disponível na autorização de curso.
34.	<b>Iniciação científica</b>	A iniciação científica é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação nas instituições de educação superior em diversas áreas do conhecimento.
35.	<b>Instituição de Educação Superior – IES</b>	São instituições, públicas ou privadas, que oferecem cursos de nível superior nos níveis de graduação (cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas), pós-graduação e extensão.
36.	<b>Integralização</b>	Duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.
37.	<b>Interdisciplinaridade</b>	É uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas simultaneamente estabelecem relações de análise e interpretação de conteúdos, com o fim de propiciar condições de apropriação, pelo discente, de um conhecimento mais abrangente e contextualizado.
38.	<b>Laboratórios de ensino</b>	Laboratórios específicos e multidisciplinares para a abordagem dos diferentes aspectos celulares e moleculares das ciências da vida (incluindo anatomia, histologia, bioquímica, farmacologia, fisiologia/biofísica e técnica operatória).
39.	<b>Laboratórios de habilidades</b>	Laboratórios equipados com diversos instrumentos em quantidade e diversidade para capacitação dos estudantes nas diversas habilidades da atividade médica.

40.	<b>Material didático institucional</b>	É o componente essencial da qualidade da comunicação entre a instituição e o aluno, tais como guias, tutoriais e manuais do aluno. Permite executar a formação definida no Projeto Pedagógico do Curso, considerando conteúdos específicos, objetivos, técnicas e métodos.
41.	<b>Mecanismos de familiarização com a modalidade EaD</b>	O discente deverá ser informado sobre os processos acadêmicos previstos para a modalidade a distância, bem como dos mecanismos de comunicação e de interação que serão disponibilizados. Nesse sentido, são fundamentais as capacitações e formações específicas, ao longo do curso, para a familiarização em EaD. É importante considerar que a democratização da educação pressupõe igualdade de acesso e de condições da oferta dos cursos. A elaboração dos recursos didáticos deverá prever as devidas adaptações para os alunos portadores de deficiências.
42.	<b>Mecanismo de interação entre docentes, tutores, (quando houver) e estudantes</b>	Compõe o conjunto de estruturas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e os respectivos procedimentos e as formas de utilização que caracterizam a dinâmica da comunicação e da interação entre os sujeitos envolvidos nos processos acadêmicos e de ensino e aprendizagem (que são, basicamente, os docentes, tutores e discentes), no contexto da oferta do curso superior na modalidade a distância. Justifica-se uma vez que os sujeitos deverão estabelecer comunicação permanente e continuada em diferentes espaços geográficos e tempos. O PPC deve explicitar esses mecanismos de modo a possibilitar ao discente a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como desenvolver a sociabilidade, por meio de atividades da comunicação, interação e troca de experiências. Não basta garantir as estruturas tecnológicas de TIC, elas devem ser efetivas na comunicação dos envolvidos.
43.	<b>Metodologia</b>	Metodologia é a explicação minuciosa, detalhada e rigorosa da ação desenvolvida no método de um processo de ensino ou de um trabalho de pesquisa.
44.	<b>Natureza econômica e social da região</b>	Características que definem as questões econômicas e sociais da região no país onde a IES/curso está sendo desenvolvido.
45.	<b>NSA - Não se aplica</b>	Não se aplica ao curso ou indicador específico. Deverá ser analisado de acordo com as diretrizes curriculares do curso e será justificado pelo avaliador após análise do Projeto Pedagógico do Curso – PPC e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.
46.	<b>Núcleo Docente Estruturante – NDE</b>	Conjunto de professores, composto por pelo menos cinco docentes do curso, de elevada formação e titulação, contratados em tempo integral ou parcial, que respondem mais diretamente pela concepção, implementação e consolidação do Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010).
47.	<b>Orientação de TCC</b>	Acompanhamento dedicado aos estudantes para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado pelos docentes do curso.
48.	<b>Periodicidade</b>	Intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino perfazendo a carga horária determinada pelo Projeto Pedagógico do Curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados pelas características do PPC, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.
49.	<b>Periódicos especializados</b>	Produções especializadas, ordenadas por índice, conforme regra específica.
50.	<b>Pesquisa</b>	Pesquisa é um processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve.

51.	<b>Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI</b>	<p>É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver.</p> <p>Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.</p> <p>(Decreto nº 5.773/06)</p>
52.	<b>Políticas Institucionais</b>	Políticas desenvolvidas no âmbito institucional com o propósito de atender à missão proposta pela IES.
53.	<b>Práticas Pedagógicas</b>	São ações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de formar profissionais nas suas diferentes áreas.
54.	<b>Previsto (a)</b>	Utiliza-se o termo, nos critérios de análise, quando se trata de avaliação para fins de autorização de curso.
55.	<b>Produção científica, cultural, artística e tecnológica.</b>	Podem ser considerados como produção científica, cultural, artística e tecnológica: livros, capítulos de livros, material didático institucional, artigos em periódicos especializados, textos completos em anais de eventos científicos, resumos publicados em anais de eventos internacionais, propriedade intelectual depositada ou registrada, produções culturais, artísticas, técnicas e inovações tecnológicas relevantes. Publicações nacionais sem <i>Qualis</i> e regionais também devem ser consideradas como produção, considerando sua abrangência.
56.	<b>Profissões regulamentadas</b>	Profissões regulamentadas são aquelas definidas por lei e com uma regulamentação própria de direitos e garantias.
57.	<b>Projeto Pedagógico de Curso - PPC</b>	É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCNs. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.
58.	<b>Stricto sensu</b>	Refere-se exclusivamente aos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado.
59.	<b>Supervisão</b>	A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de Educação Superior no Sistema Federal de Ensino com a legislação aplicada (§ 2º, art. 1º do Decreto 5.773/2006). Tem como objetivo acompanhar constantemente ou de forma periódica as instituições de ensino superior (IES) e seus cursos, de forma a impedir situações de eminente risco e prejuízo aos sujeitos integrantes do sistema (estudantes, docentes, pessoal técnico-administrativo) ou reverter uma situação irregular. Nesse sentido, a supervisão se insere como um meio propulsor à indução da qualidade.
60.	<b>TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação</b>	São recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências, videoconferências, TV convencional, TV digital e interativa, rádio, programas específicos de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória Flash, etc.), entre outros.

61.	<b>Título de Doutor</b>	Segundo nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de tese em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de doutor. Serão considerados os títulos de doutorado, os obtidos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliados e reconhecidos pelo MEC, ou os títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
62.	<b>Título de Especialista (pós-graduação lato sensu)</b>	Curso em área específica do conhecimento com duração mínima de 360 horas (não computando o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, nem o destinado à elaboração do trabalho de conclusão de curso) e o prazo mínimo de seis meses. Pode incluir ou não o enfoque pedagógico. Confere certificado (Cf. Resolução CNE/CES nº 01/2007).
63.	<b>Título de mestre</b>	Primeiro nível da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Tem por fim proporcionar formação científica ou cultural, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e exigindo defesa de dissertação em determinada área de concentração que represente trabalho de pesquisa/produto com real contribuição para o conhecimento do tema. Confere diploma de mestre. Serão considerados os títulos de mestrado acadêmico e profissional, obtidos em Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , avaliado e reconhecidos pelo MEC, ou títulos obtidos no exterior e revalidados por universidades brasileiras.
64.	<b>Turno integral</b>	Curso ofertado inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde; manhã e noite; tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias, durante a maior parte da semana.
65.	<b>Turno matutino</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até as 12h, todos os dias da semana.
66.	<b>Turno noturno</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h, todos os dias da semana.
67.	<b>Turno vespertino</b>	Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre as 12h e as 18h, todos os dias da semana.
68.	<b>Tutoria a distância</b>	O tutor a distância, no exercício da função não docente, participa ativamente da prática pedagógica. É um profissional graduado na área do curso, devidamente capacitado para uso das TICs, que atua a partir da instituição e, por meio do ambiente virtual de aprendizagem, media o processo pedagógico com estudantes geograficamente distantes e referenciado aos polos de apoio presencial. São atribuições do tutor a distância: esclarecer dúvidas pelos fóruns de discussão na internet, pelo telefone, pela participação em videoconferências; promover espaços de construção coletiva de conhecimento; selecionar material de apoio e sustentar teoricamente os conteúdos; assistir ou auxiliar o professor nos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.
69.	<b>Tutoria presencial</b>	O tutor presencial, no exercício da função não docente, participa ativamente da prática pedagógica. É um profissional graduado na área do curso, devidamente capacitado para uso das TICs, que atende aos alunos nos polos, em horários preestabelecidos. São atribuições do tutor presencial: auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação ao âmbito de sua atividade, bem como ao uso das tecnologias disponíveis; participar de momentos presenciais obrigatórios, tais como aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam; auxiliar ou assistir o professor nos processos avaliativos de ensino-aprendizagem.
70.	<b>Unidade curricular</b>	Unidade curricular é a unidade de ensino com objetivos de formação próprios, correntemente designados por cadeiras ou disciplinas.
71.	<b>Unidade Hospitalar de Ensino</b>	A Unidade Hospitalar de Ensino própria ou conveniada deverá ser certificada como Hospital de Ensino pelo MEC/MS (Portaria 2.400/07), sendo centro de referência regional há pelo menos dois anos.

72.	<b>Vagas anuais autorizadas</b>	Número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do art. 28 do Decreto 5.773/2006.
73.	<b>Vagas anuais implantadas</b>	Número total de vagas expressas em ato autorizativo. No caso de instituições com autonomia, o avaliador deve verificar nos processos seletivos constantes dos editais expedidos pela instituição.