

Avaliação institucional na Educação Superior brasileira: uma análise dos instrumentos para oferta de cursos a distância

Institutional evaluation of Brazilian Higher Education: a review of instruments to offer e-learning courses

Flávia Magalhães Freire¹  0000-0003-2961-8712

Daniela da Costa Britto Pereira Lima²  0000-0002-1075-2113

Leila Cristina Borges²  0000-0002-2973-9381

Resumo

O presente artigo busca analisar os instrumentos de credenciamento e recredenciamento institucional e

¹ Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Goiânia, GO, Brasil.

² Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. 235, Setor Universitário, 74605-050, Goiânia, GO, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: D.C.B.P. LIMA. E-mail: <daniela_lima@ufg.br>.

Artigo elaborado a partir da pesquisa coordenada pela D.C.B.P. LIMA, intitulada "Políticas de expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil: regulação, qualidade e inovação em questão". Universidade Federal de Goiás, 2019-2021.

Apoio/Support: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo nº 428301/2018-5, cadastrada sob o nº 42.932) e contemplada pela chamada Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/O Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações nº 25/2015 (Processo nº 428301/2018-5).

Como citar este artigo/How to cite this article

Freire, F. M.; Lima, D. C. B. P.; Borges, L. C. Avaliação institucional na Educação Superior brasileira: uma análise dos instrumentos para oferta de cursos a distância. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 26, e215064, 2021. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5064>



de credenciamento de polo de cursos a distância em seus aspectos avaliativos considerando os estudos teóricos de Almerindo Janela Afonso, José Dias Sobrinho e Daniela da Costa Britto Pereira Lima. O intuito é verificar o enfoque dado pelo governo sobre a avaliação da educação a distância, destacando suas características, tendências e possíveis induções. Para seu desenvolvimento foram utilizadas pesquisa bibliográfica e documental. O recorte temporal engloba o período de 2014 a 2018. Conclui-se que os instrumentos são mecanismos de uma política majoritariamente regulatória para a educação a distância, com baixa ênfase na metodologia e comunicação (características importantes a serem consideradas a fim de ofertar cursos na modalidade educação a distância com qualidade) e, por consequência, em uma avaliação formativa.

Palavras-chave: Avaliação. Educação a Distância. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Abstract

This article seeks to review the instruments for institutional accreditation and re-accreditation, and the accreditation of distance learning courses in their evaluative aspects, considering the theoretical studies of Almerindo Janela Afonso, José Dias Sobrinho and Daniela da Costa Britto Pereira Lima. The objective is to verify the focus given by the government in the evaluation of distance education, highlighting its characteristics, trends, and possible inductions. For its development, a bibliographic and documents survey was used. The time frame covers the period from 2014 to 2018. The conclusion is that the instruments are mechanisms of mostly regulatory policy for distance education, with a minor emphasis on methodology and communication (which are important characteristics for the provision of quality distance education), and consequently, its learning evaluation.

Keywords: Evaluation. Distance Education. National Higher Education Assessment System.

Introdução

A utilização da avaliação como ferramenta do Estado remete ao século XX, especialmente com o objetivo de justificar as políticas oficiais no campo educacional. Sobrinho (2003) afirma que as políticas governamentais organizam as avaliações de forma que essas podem ser entendidas como instrumento da estrutura de poder.

Considerando a avaliação como regida por seus objetivos finais; ou seja, o tipo de avaliação escolhida depende do que se espera conseguir, Sobrinho (2003) identifica a avaliação do tipo formativo como direcionada para o processo em contraposição ao propósito final e que busca melhorar a qualidade, ao invés de somente finalidades quantitativas e classificatórias. Esse é o molde considerado neste estudo, parte essencial na composição de uma educação crítica e emancipadora.

Com esse entendimento aponta-se que, no Brasil, no aspecto político, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), regido pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é o responsável pela avaliação das instituições e cursos superiores no país, tanto da modalidade presencial quanto a distância. O presente artigo considerará, para análise, os instrumentos credenciamento e reconhecimento institucional, e credenciamento de polo para cursos a distância nas Instituição de Ensino Superior (IES) dentro do enfoque da avaliação.

O desenvolvimento do estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em artigos, periódicos e trabalhos acadêmicos, e também através de pesquisa documental, na forma principalmente das leis estudadas. Os autores consultados como base teórica foram Afonso (2000), Alonso (2005), Lima

(2014a; 2014b), Lobo (2011), Masetto (2004), Neiva (1989), Oliveira (2002) e Sobrinho (2003). O recorte temporal inicia-se em 2014, ano da publicação do Produto 1, de Lima (2014a), encomendado pelo Conselho Nacional de Educação/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura como apoio para elaboração do relatório que baseia o documento Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Superior a Distância, publicado pelo Conselho Nacional de Educação, e termina em 2018, ano da última publicação de as bases de dados disponíveis para análise.

Realizar um estudo acerca dos instrumentos de avaliação de cursos a distância se justifica pela expansão da modalidade no país, que tem alcançado níveis percentuais muito altos. Cabe salientar ainda, de acordo com Lima e Faria (2016), que a educação a distância já tinha em 2013 15,82% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014) das matrículas da graduação no Brasil, correspondendo a mais de um milhão de matriculados (1.113.850 matriculados). É presença significativa nos Censos da Educação Superior no Brasil, demonstrando avanço expressivo ano a ano (Lima; Faria, 2016).

Com o objetivo de aprofundar essa análise, a seguir serão apresentados, na Tabela 1, os dados relacionados ao total de matrículas e a quantidade de IES credenciadas para oferecer cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) referentes ao período de 2014 a 2018, conforme dados coletados nas sinopses do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quando se analisa a Tabela 1, é possível perceber que a quantidade de IES credenciadas para a educação a distância, tanto públicas quanto privadas, cresceu cerca de 94% considerando o ano inicial e final do período apresentado. A Figura 1, por sua vez, apresenta uma comparação entre a quantidade de alunos matriculados na educação a distância por categoria administrativa no período de 2014 a 2018.

Tabela 1 – Total de matrículas e Instituição de Ensino Superior credenciadas para educação a distância de 2014 a 2018.

Matrículas/IES credenciadas	2014	2015	2016	2017	2018
Total de matrículas	1.341.842	1.393.752	1.494.418	1.756.982	2.056.511
Público	139.373	128.393	122.601	165.572	172.927
Privado	1.202.469	1.265.359	1.371.817	1.591.410	1.883.584
Instituição de Ensino Superior credenciadas	177	193	217	257	343

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020) com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Pode-se verificar, conforme aponta a Figura 1, que a quantidade de matrículas na esfera pública sofreu decréscimo nos anos de 2015 e 2016, retomando seu crescimento a partir do ano de 2017. Por outro lado, o setor privado conquistou um crescimento contínuo ano após ano. De acordo com Giolo (2010, p. 1282),

O universo privado passou a exercer uma extraordinária sedução sobre o setor público, sobretudo quando a política educacional brasileira optou por incentivar parcerias público-privadas e sugerir às (quase a exigir das) instituições de educação superior a captação de recursos externos, por meio de projetos de pesquisa, desenvolvimento, extensão etc. Esse processo foi sobremaneira forte ao longo da década de 1990. Nesse período, o setor público padecia de carências de toda a ordem e o setor privado parecia oferecer compensações extraordinárias.

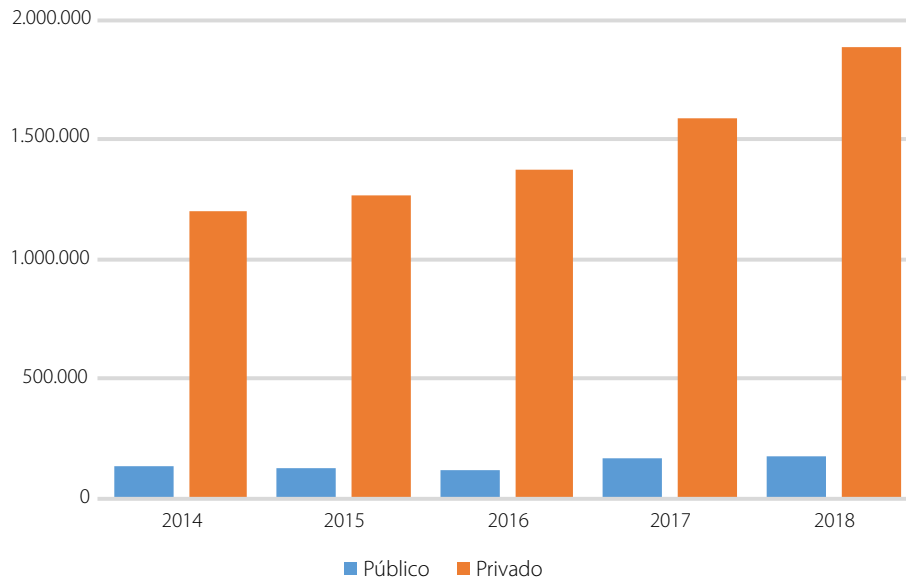


Figura 1 – Quantidade de matrículas na educação a distância por categoria administrativa no período de 2014 a 2018.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020) com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014; 2015; 2016; 2017; 2018).

Fica evidente, conforme apresentado anteriormente, que há um predomínio do setor privado sobre o público e isso acontece, em grande parte, por causa de uma política educacional brasileira que incentiva as parcerias público-privadas (Giolo, 2010).

Quando se consideram as problemáticas relacionadas com a educação a distância, alguns itens, como a sobreposição do público pelo privado, afetam a qualidade dos cursos. Assim, é necessário ficar atento a respeito de elementos como a materialização e a lógica expansionista, responsáveis por características privatistas, quantitativas e que não favorecem condições políticas para a expansão de um modelo de EaD de qualidade (Lima, 2014a).

Refletindo, então, sobre o contexto de expansão crescente, a imagem construída pela sociedade civil sobre a EaD, a própria qualidade da modalidade, o desempenho e resultado dos estudantes (Lima, 2014a), é necessário questionar: frente a tantos desafios impostos para a modalidade, como os instrumentos de credenciamento/recredenciamento e de credenciamento de polo de cursos a distância estão estruturados? Quais suas características e tendências?

Assim, além da introdução, o artigo está organizado em três itens, a saber: o primeiro apresenta um breve panorama da educação a distância no contexto brasileiro, seguido do item que discute a avaliação da educação superior no Brasil e, por fim, uma análise do Sinaes e dos instrumentos de avaliação institucional de cursos a distância.

Panorama da educação a distância no contexto brasileiro

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, reconheceu legalmente a educação a distância como modalidade educativa no Brasil e foi a responsável por inserir a EaD

como educação formal no panorama educacional brasileiro. De acordo com a LDB (Brasil, 1996, *online*):

Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012).

II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Também no ano de 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância, pelo Ministério da Educação (MEC), na busca por priorizar a democratização e a qualidade da educação a distância brasileira. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, define educação a distância da seguinte maneira:

Art. 1º [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017a, *online*).

Esse artigo do Decreto nº 9.057/2017 sintetiza a visão do Estado brasileiro sobre a EaD. Entretanto, é preciso compreender como se desenvolverá essa educação e quais seus objetivos, pois a educação também é política e possui seus próprios caminhos, a depender de quem a conduz. Lima (2014b) defende que o entendimento de EaD deve compreender a possibilidade de compartilhamento e diálogo entre os sujeitos, permitindo a construção de um espaço de interlocução entre os indivíduos da ação educativa. Ainda:

[...] acrescentamos ao conceito o fundamento de que a EaD é uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (Lima, 2014b, p. 61).

Lima (2014a) argumenta que, embora a educação a distância não seja composta por um modelo único, ela é educação em sua base primordial e tem a especificidade de possuir modo de organização a

distância. Sendo educação, a busca se configura pelos mesmos objetivos que em qualquer modalidade educativa: formação humana, aprendizagem e desenvolvimento da autonomia intelectual.

Deve-se, portanto, considerar categorias e dimensões específicas, buscando a qualidade dos cursos a distância. Lima (2014a) defende que mesmo que cada IES formate o seu próprio modelo de EaD, existem elementos que são relevantes e não podem ser desconsiderados, dentre os quais se destacam especificidades que são intrínsecas ao seu desenvolvimento com qualidade: seus processos de gestão (que precisam considerar materiais didáticos, formas de atendimento a distância, estrutura das instalações e redes de comunicação, infraestrutura física e digital, organização e forma de funcionamento dos polos, organização didático-pedagógica dos cursos, dentre outros elementos) e os processos comunicacionais (formas e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação para nortear as orientações, tomadas de decisão, interação no processo ensino e aprendizagem, dentre outros).

Esse conceito norteia o entendimento dos autores deste artigo a respeito das bases conceituais que a EaD deve tomar como modalidade educativa. Alonso (2005) complementa a afirmativa de que a educação a distância tem as mesmas bases que a educação presencial por ser, primordialmente, educação. Dessa forma, compreende-se que o entendimento que tange os processos de desenvolvimento do conhecimento e do ensino-aprendizagem acontece com base nos mesmos fundamentos epistemológicos que dão suporte aos sistemas presenciais de educação, sem desconsiderar as características próprias da modalidade destacada anteriormente.

A educação a distância, portanto, como referencial deste trabalho, identifica-se como uma modalidade educativa que busca, essencialmente, autonomia intelectual e do sujeito. Quando se considera a avaliação nesse aspecto, é necessário que ela, também, trilhe o caminho da autonomia, emancipação e formação crítica para a *práxis*.

Avaliação da educação superior: discussões

A partir de 2002 percebe-se a expansão da educação superior no Brasil, o que modificou de forma expressiva o sistema educacional (Lima, 2014a). Com o aumento do número de IES e das vagas oferecidas, houve, como consequência, uma afluência maior de estudantes. Esses fatores passaram a suscitar a necessidade de se pensar como a avaliação dos cursos oferecidos pelas IES seria realizada para que fosse atendido o objetivo inicial de manter a qualidade da educação.

De acordo com a definição de Sobrinho (2003, p. 14):

[...] a educação superior, como a de qualquer outro nível, está intimamente articulada com os grandes movimentos da sociedade. Não há nenhuma transformação educacional que não implique simultaneamente alguma mudança social, pois são dimensões do mesmo fenômeno. Também não há nenhuma transformação importante na educação que não se valha da avaliação.

A partir desse conceito é possível compreender a educação como a base para as transformações sociais ou, por outro lado, para a manutenção da conjuntura presente em determinada sociedade. A relação de influência entre avaliação e educação evidencia a responsabilidade com que a primeira deve ser pensada, pois os cidadãos podem ser resultados de como a avaliação é direcionada.

De acordo com Sobrinho (2003), até meados da década de 1960, a avaliação estava sob o domínio da psicologia e era restrita a testes sobre a validade dos currículos. Afirma também que as avaliações eram fortemente influenciadas pela corrente positivista e que seus princípios teóricos pautaram a criação dos parâmetros de quantificação das publicações científicas.

Desde então, áreas como a sociologia, economia e antropologia começaram também a incorporar contribuições para a avaliação, adquirindo cada vez mais feições políticas e públicas. Dessa maneira, o contexto em que é interpretada a avaliação pode se transformar em um campo de tensões e conflitos. A consequência dessa conjuntura é que o currículo das escolas se tornou reflexo do conteúdo medido pelos testes (Sobrinho, 2003).

Sobrinho (2003) assinala que a década de 1960 trouxe um forte sentido público para a avaliação. O autor assevera que a sociedade civil, especialmente a imprensa, passou a controlar a formação de profissões tradicionais como, por exemplo, a medicina. Paralelamente, o Estado criou organismos para controlar e regular a educação, buscando parâmetros com alto grau de regularidade e aceitação – as “competências mínimas” (Sobrinho, 2003, p. 44).

Duas grandes funções, até certo ponto contraditórias, são atribuídas à avaliação. Para uns, tem função proativa, é formativa e tem como objetivo melhorar e desenvolver o objeto em foco, seja um indivíduo, grupo, programa, instituição, sistema e assim por diante. Por outro lado, a avaliação retroativa é somativa e vem sendo praticada com a função de prestação de contas (accountability). Aqui se enquadram os contratos de gestão, as análises de custo-benefício, a gestão por objetivos, as provas de competência mínima e outros instrumentos de classificação, seleção, certificação e medida (Sobrinho, 2003, p. 45).

Reafirmando esse ponto de vista, Afonso (2000, p. 18) aponta que:

[...] a averiguação da competência acadêmica (“competence”), a promoção da competição entre alunos e escolas (“competition”), a relação entre conteúdos e formas de avaliação (“content”) e a seleção e alocação diferencial dos indivíduos (“control”) são algumas das funções conhecidas da avaliação escolar.

Para o autor, podem ser identificadas duas modalidades de avaliação educacional, cujos objetivos são distintos e até mesmo contraditórios. A primeira delas conecta-se aos interesses e objetivos administrativos da instituição de ensino, que se apoia na avaliação normativa e em testes estandardizados. A segunda se associa à relação das práticas de avaliação com interesses pedagógicos, apoiada na avaliação formativa (Afonso, 2000).

Para Afonso (2000), a avaliação normativa é a modalidade que melhor se adequa a situações educacionais que priorizam a competição e a comparação, pois as diferenças individuais tendem a ser divididas segundo a curva normal de Gauss; ou seja, os resultados de indivíduos que pertencem ao mesmo grupo são contrapostos, não se considerando seu contexto ou ponto de partida. Ainda nessa modalidade, os diferentes aspectos do processo educativo são reduzidos a produtos comparáveis entre si, segundo a lógica de mercado.

Por outro lado, quando se considera a avaliação formativa, segundo Afonso (2000), levam-se em conta as realizações individuais de cada aluno, verificando sua aprendizagem em relação a objetivos

previamente definidos no contexto organizacional escolar. A avaliação formativa, desse modo, efetiva o recolhimento de informações sobre a aprendizagem dos discentes de várias maneiras, adaptadas à realidade de cada instituição.

Assim, Afonso (2000) conclui que estratégias diversificadas, como observação livre ou sistemática, entrevista, autoavaliação e trabalho em grupo são algumas possibilidades para a efetivação da avaliação formativa. Nesse sentido, seu campo de atuação é muito mais amplo, permitindo o reconhecimento da pluralidade de formas de excelência escolar.

Segundo Oliveira (2002), a avaliação pode ter três funções: a diagnóstica tem a finalidade de compreender as habilidades e pré-requisitos a respeito das capacidades do aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação somativa visa mensurar o grau de domínio do estudante em uma área e classificá-lo de acordo com seu nível de aproveitamento (Oliveira, 2002) e a avaliação formativa busca comparar os objetivos pretendidos e alcançados no caminho de aprendizagem de cada discente, tendo o diálogo, o feedback e o acompanhamento individualizado como marcas, além de também buscar encontrar as fraquezas e deficiências dos alunos com o objetivo de promover recuperação e correção (Oliveira, 2002).

Neiva (1989, p. 89) considera, quando se trata de avaliação institucional:

No caso da avaliação 'institucional' – assim chamada, entre outras coisas, para diferenciá-la de imediato da avaliação 'de mérito pessoal' –, os procedimentos orientam-se não para as pessoas, senão para as 'coisas': a organização, como um todo, seus objetivos, os processos que nela têm curso, as atividades através das quais os processos são conduzidos e determinadas funções administrativas ou acadêmicas se realizam, os 'produtos' ou 'resultados' que são ou deixam de ser obtidos...os padrões de desempenho e de qualidade com que tudo isso se processa dadas certas 'necessidades' ou 'expectativas'.

Ao se pensar a avaliação institucional como algo pertinente, busca-se compreender a instituição em seu conjunto. Deve-se tentar assimilar as interligações entre ensino, pesquisa e extensão entre docentes, discentes e técnicos. Enfim, deve ser feita uma análise no sentido da integração da IES. O resultado desse estudo será a identificação de forças e fragilidades para o aprimoramento institucional.

Masetto (2004) afirma que o processo de avaliação institucional é também um processo histórico, pois acontece no presente em busca de um futuro melhor. O autor destaca também que para que a avaliação institucional obtenha os resultados desejados, deve-se tratar de forma integrada as informações obtidas, com os dados dos diferentes setores colocados lado a lado para comparação.

É relevante considerar que cada IES possui sua identidade particular e isso deve ser levado em consideração na construção da avaliação institucional. Por isso, Masetto (2004) afirma que cada instituição deve construir seu próprio modelo de avaliação. A avaliação institucional tem a finalidade de desenvolver um projeto educacional singular, afirmando seu próprio delineamento, e não uniformizando todas as instituições dentro do mesmo protótipo (Masetto, 2004).

Entende-se que o domínio de um enfoque sobre outro (diagnóstico, normativo ou formativo) se resume a uma questão de poder, sendo, portanto, o resultado das lutas por hegemonia política. Dessa

maneira, segundo Sobrinho (2003), a determinação de valor é fundamental, uma vez que a avaliação não é apenas um exercício de descrição, tampouco uma prática neutra. Ao contrário, afirma o autor, ela segue uma metodologia, é racional e tem a tarefa de justificar seus resultados, pois visa o interesse público.

Assim, é possível constatar a relevância da participação ampla e democrática na avaliação e mesmo no estabelecimento de seus critérios. Quando se restringe a apenas um grupo, transforma-se em instrumento de poder e manutenção de privilégios. É necessário, também, que seja integrante da cultura da instituição.

Recorre-se novamente a Afonso (2000), para quem as atividades avaliativas não apenas concebem os mais fortes indicadores da interligação entre a escola e a sociedade, pois, mais do que isso, permitem a comunicação entre as duas. Assim, nos elementos que as instituições escolhem para avaliar o desempenho dos estudantes, transparecem as funções demandadas por um sistema educativo específico.

É importante destacar o papel de gestão que a avaliação possui dentro de uma instituição educativa, além do controle e da legitimação organizacional. Nesse aspecto está ainda mais evidente a avaliação institucional. Essa ideia está diretamente ligada à intenção de alguns países de criar um mercado educacional em que a avaliação tornaria possível a obtenção de informações sobre o sistema educativo de forma a orientar as escolhas dos consumidores da educação (Afonso, 2000).

A avaliação, entretanto, conforme alerta Sobrinho (2003), não pode se restringir ao campo educacional nem simplesmente à relação de ensino-aprendizagem. Sua função deve incluir a dimensão formativa, mesmo que implicitamente. O autor destaca que ela deve ser concebida como um produto de “negociação, participação social, reconhecimento da pluralidade de concepções e discussão dos significados políticos” (Sobrinho, 2003, p. 49).

Ao procurar entender qual a atuação da modalidade a distância no contexto da avaliação institucional e da autoavaliação, temos Alonso (2005, p. 154) que, por sua vez, afiança que “a base de toda avaliação do processo de ensino/aprendizagem deveria ser aquela que possibilitasse [...] um conhecimento mais amplo dele, gerando [...] referenciais para a tomada de decisões quanto à manutenção ou não de determinadas práticas escolares”. A autora reitera que não existe neutralidade em processos avaliativos de qualquer natureza e afirma que os valores estabelecidos poderão nortear, de forma decisiva, o processo avaliativo.

Em Alonso (2005), pode-se entender que se os sistemas de EaD fossem, no mínimo, relativamente diretivos, permitiriam a construção de conhecimentos por professores e alunos, processualmente. A autora acentua que, ao se considerar a avaliação como alicerce de políticas e programas educacionais, deve-se ter em vista que:

[...] a EaD é uma modalidade de ensino que pressupõe o rompimento da relação “face a face” entre alunos e professores. Como é uma modalidade de ensino que tem por base esse fato, elementos como os meios de comunicação, os materiais didáticos, a tutoria acadêmica, entre os elementos mais importantes nesse tipo de sistema, assumem um papel central nos processos educativos (em função da necessidade de mediá-los). Isso não significa que os sistemas constituídos para um processo de ensino/aprendizagem baseado na EaD impliquem formas de aprendizagem. Significa, simplesmente, que

novos ambientes de aprendizagem podem se constituir de maneira independente da relação professor/aluno que conhecemos. Assim, quando tratamos da EaD, esses novos ambientes também devem ser considerados no processo avaliativo. Dessa maneira, material didático, meios de comunicação, tutoria e organização de meios acabam por influenciar os processos de ensino/aprendizagem sem, no entanto, modificar seus fundamentos epistemológicos (Alonso, 2005, p. 163).

É primordial, portanto, que, ao se avaliar o modelo a distância, além de avaliar a estrutura oferecida pela IES, sejam considerados também a tutoria, os meios de comunicação e o material didático (em forma de vídeos, apostilas, textos acadêmicos, entre outros). A modalidade a distância demanda muito mais do que oferta de computadores e internet e a avaliação deve refletir esse aspecto para que haja qualidade.

Mais importante que a tecnologia, o meio ou mesmo o recurso pedagógico, o desafio na avaliação da educação a distância reside no entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem pode ser intermediado por serviços tutoriais e meios tecnológicos voltados para essa finalidade, ressalta Alonso (2005). A proposta educativa, então, será a responsável por direcionar a avaliação da EaD.

No Brasil, conforme afirma Lima e Faria (2011), foi a partir da década de 1980 que a avaliação institucional do sistema de ensino superior passou a ser concebida, quando o MEC coordenou um seminário nacional sobre o tema. Esse evento analisou a avaliação institucional como um conjunto de procedimentos voltados para a organização de funções administrativas, estipulando padrões de desempenho e qualidade.

Nesse contexto, a IES deve ter como objetivo essencial a produção do conhecimento, a crítica e os princípios democráticos, buscando dar base ao desenvolvimento social e à ampliação da oportunidade de acesso e combatendo a exclusão. Esses objetivos chocam-se diretamente com a ideia de avaliação como controle.

No Brasil, o Sinaes foi criado em 2004 buscando justamente manter a qualidade das instituições que ofereciam cursos presenciais e a distância no contexto do sistema educacional brasileiro em expansão. A seguir, seus instrumentos serão descritos de maneira mais detalhada.

O Sinaes e os instrumentos de avaliação institucional

Em 2004, instituído pela Lei nº 10.861, surge o Sinaes com o objetivo de certificar o processo de avaliação das instituições de educação superior – presencial e a distância –, do desempenho acadêmico de seus estudantes e dos cursos de graduação. Entre seus propósitos está o de aprimorar constantemente a qualidade da educação superior, orientar o crescimento da oferta, a verificação da eficácia institucional e do êxito acadêmico e social. Assim, a Lei, em seu Art. 2º, diz que:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.
Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (Brasil, 2004, *online*).

Portanto, de acordo com o modelo brasileiro proposto, o credenciamento para EaD se faz necessário para que a universidade, centro universitário ou faculdade, tanto do sistema federal quando do estadual de ensino, possam ofertar cursos nessa modalidade (Lobo, 2011). Porém, não se pode deixar de destacar que nos anos de 2017 e 2018 os (des)caminhos do governo Michel Temer demonstraram, por meio de suas regulamentações, a tendência do uso da modalidade EaD para ampliação do mercado educacional – não como forma democratizadora de acesso e inclusão com qualidade, com destaque para (Lima; Assis, 2018, p. 12):

A Portaria no 11/2017 e o Decreto no 9.057/2017 flexibiliza e abre a oferta com maior facilidade de cursos EaD, abrindo as possibilidades de expansão privada, como por exemplo ao autorizar a abertura de polo de apoio presencial sem prévia autorização do MEC e ao retirar da avaliação *in loco* da visita aos polos, dentre outras brechas que flexibilizam a oferta sem propor formas de regulação e controle da qualidade pelo poder público.

Voltando ao credenciamento, Lobo (2011) afirma que os seus formulários, criados pelo INEP, configuram a terceira fase de um processo de autorização – segundo o Art. 20 do Decreto nº 5.773/2006 –, que é composto de quatro etapas. Deve-se ter em vista que as diretrizes foram elaboradas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

A primeira dessas etapas considera a protocolização do pedido de credenciamento junto ao e-MEC³. A segunda é composta pela análise documental. A terceira realiza, por meio de seu banco de avaliadores, a avaliação *in loco* formulada pelo INEP. A quarta etapa compreende a homologação (Lobo, 2011).

Volta-se, então, à terceira fase, objeto de estudo do presente artigo. Para a execução da etapa de avaliação, foram elaborados três instrumentos: credenciamento institucional, avaliação de cursos e credenciamento de polos; cada um com suas dimensões específicas para avaliação *in loco* (Lobo, 2011).

É importante destacar os conteúdos tratados nos Decretos nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017c), que exigem que a avaliação da aprendizagem ocorra presencialmente – criando os polos de apoio presenciais. Além disso, também em 2007 foram publicados os Referenciais da Qualidade para a Educação Superior a Distância, segundo Lima e Faria (2011).

³ O e-MEC é um sistema utilizado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação, como credenciamento e credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Também é possível realizar o acompanhamento de processos online (Lobo, 2011).

As normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, são estabelecidas pela Portaria Normativa nº 11 de 20 de junho de 2017, que trouxe várias mudanças na legislação da educação a distância no Brasil:

CAPÍTULO I

DO CREDENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD

Art. 1º O funcionamento de Instituições de Educação Superior - IES para oferta de curso superior a distância depende de credenciamento específico pelo Ministério da Educação - MEC, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, e do Decreto nº 9.057, de 2017.

§ 1º O credenciamento de que trata o caput permitirá a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação lato sensu a distância.

§ 2º É permitido o credenciamento de IES para oferta de cursos superiores a distância, sem o credenciamento para oferta de cursos presenciais.

§ 3º A oferta regular de curso de graduação, independente da modalidade, é condição indispensável para manutenção do credenciamento.

Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º não se aplica às IES públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital, ainda não credenciadas para EaD, nos termos do art. 12 do Decreto nº 9.057, de 2017, estando sujeitas ao credenciamento pelo MEC em até cinco anos após o início da oferta do primeiro curso superior nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

§ 1º As IES referidas no caput, que não possuem pedidos de credenciamento de EaD protocolados, deverão enviar ofício à Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior - Seres solicitando a formalização do credenciamento para oferta de cursos superiores EaD no Cadastro e informando a data de início de funcionamento do primeiro curso nessa modalidade (Brasil, 2017b, *online*).

Em seu capítulo III, Art. 12, são definidas a diretrizes para a criação de polos EaD:

CAPÍTULO III

DOS POLOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 12 As IES credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância, poderão criar polos EaD por ato próprio, observando os quantitativos máximos definidos no quadro a seguir, considerados o ano civil e o resultado do Conceito Institucional mais recente (Brasil, 2017b, *online*).

A Portaria Normativa mencionada anteriormente promove mais autonomia às instituições de ensino superior, uma vez que as próprias IES podem criar seus polos e, posteriormente, informar ao MEC via Sistema e-MeC. É possível perceber como sua característica principal, segundo Lobo (2011), sua criação como parte das políticas de regulação e avaliação para EaD, integrado às políticas de avaliação para o ensino superior.

Percebe-se que o atual sistema avaliativo brasileiro de educação a distância foi construído com políticas que envolvem etapas de análise internas e externas. Quando se tratam dos três instrumentos, Lobo (2011) afirma que eles compõem os mais importantes documentos de divulgação das políticas governamentais para a educação a distância.

Além disso, as referências fornecidas são utilizadas pelas IES como parâmetros para a construção de seus projetos para EaD. A Portaria nº 300 de 30 de janeiro de 2006, aponta como conceitos que serviram para a base da construção dos documentos:

Dimensão: agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos do curso sob os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam sua totalidade.

Categoria de análise: constituem os desdobramentos das Dimensões, organizadas, cada uma também em níveis, de acordo com as características consideradas mais pertinentes, em função dos processos futuros de verificação local. Expressam a situação em que se encontra a instituição com respeito a cada dimensão.

Grupo de indicadores: conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência e lógica, evidências da dinâmica acadêmica dos cursos. Não é objeto de pontuação ou avaliação.

Indicadores: desdobramentos das categorias de análise, também organizados em subitens, em função de sua interdependência. São aspectos (quantitativos e qualitativos) que possibilitam obter evidências concretas que, de forma simples ou complexa, caracterizam a realidade dos múltiplos institucionais que retratam. Cada indicador relaciona-se a um conjunto de aspectos que serão submetidos, in loco, à verificação do atendimento.

Indicadores aos quais é atribuída a condição NSA (não se aplica): são aqueles cujo atendimento é opcional ao Centro Universitário ou à Faculdade, como forma de assegurar o respeito à suas identidades e diversidades. [...]

Critérios: são os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador.

Indicadores imprescindíveis: representam condições obrigatórias para o acesso e a permanência no sistema de educação superior. Esses indicadores, definidos pela legislação em vigor, exigem o conceito 3, no mínimo, para aprovação; caso contrário, a instituição deverá cumprir a diligência definida pela Comissão de Avaliação Externa, devidamente justificada, com a indicação explícita dos indicadores imprescindíveis a serem atendidos, em até 180 dias (Brasil, 2006, *online*, grifos do autor).

Identificam-se, nessas diretrizes, muitos aspectos que geram a base para o ranqueamento das instituições por meio de critérios para comparação entre elas. Pode-se perceber, também, a exigência de requisitos mínimos, que são demandados em regime de igualdade para as IES, sem levar em consideração suas particularidades – características essas de uma avaliação somativa.

Lima (2014a) orienta que o Plano de Desenvolvimento Institucional é a base do INEP para análise de polo presencial para a EaD. O documento considera os profissionais envolvidos no processo, os espaços físicos e seus equipamentos; enfim, os indicadores de avaliação de credenciamento. Para maior aprofundamento de análise, quando se considera o corpo dos profissionais envolvidos no processo educacional, os Referenciais de Qualidade (2007) definem que o coordenador de polo deve ter formação, no mínimo, em nível de graduação. Essa formação representa conceito 3 nesse indicador e, caso o coordenador possua formação *Stricto Sensu*, considera-se conceito 5, que é o maior. Os tutores, por sua vez, responsáveis por acompanhar e orientar os estudantes em suas atividades, recebem o conceito 5 em caso de formação *Lato Sensu*. Esses indicadores servem de base para as instituições direcionarem seu processo regular, com o objetivo de atenderem aos itens necessários para uma boa avaliação (Lima, 2014a).

Os instrumentos formalizam, quando se considera a normatização, um modelo de educação a distância com um caráter de contenção das políticas anteriores. Lobo (2011) afirma que os documentos de credenciamento e credenciamento refreiam o plano de expansão do projeto de educação superior pública a distância, representado principalmente pela criação da Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com Lobo (2011, p. 136):

[...] esses formulários se apresentam mais como uma forma de conter o que foi proposto anteriormente, do que de propor diretrizes futuras. Vejam-se, por exemplo, todas as ações de descredenciamento e os termos de ajuste de conduta (TACs), que trazem redução de vagas oferecidas, impossibilidade de realizar novos processos seletivos, reorganização, aglutinação e, até mesmo, fechamento de polos de apoio presencial.

Na mesma lógica, Lima (2014a) também salienta que o que se percebe ao longo das análises é que os Instrumentos de Avaliação de Cursos são a base para que o poder público acompanhe os cursos a distância nos quesitos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento desses cursos. Publicados pelo INEP/MEC e aprovados pela Portaria nº 300 de 2006, os Instrumentos determinam os indicadores, sendo que alguns são especificamente voltados para a EaD, e se orientam com base nas determinações dos decretos referidos no item 3 e pelos Referenciais de Qualidade. Englobam também outros aspectos, com o objetivo final de garantir a qualidade da oferta. Destaca-se, entretanto, que o Decreto e os Referenciais se orientam com base no protótipo IES-TUTORIA-POLO, resultando em indicadores de qualidade passíveis de questionamento devido a sua tendência a um modelo único.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009), as bases para o sistema avaliativo devem combinar vários documentos e perspectivas metodológicas diversas para que se complementem segundo as necessidades de análise e julgamento. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009, p. 43):

De modo especial, esse sistema deve articular duas dimensões importantes: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, credenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado.

Assim, é possível interpretar esses formulários como instrumentos responsáveis por uma avaliação reguladora, pois o Poder Público ultrapassa a esfera de orientação apenas e centraliza os encaminhamentos da EaD segundo seus próprios interesses. Quando se buscam os aspectos formadores nos formulários, é difícil identificar quais pontos viabilizariam as capacidades de emancipação, principalmente.

Quando se trata dos cursos a distância, os princípios emancipadores e mesmo qualitativos se tornam de ainda mais difícil acesso. Percebe-se que, ainda, os aspectos materiais e estruturais do curso e do polo se sobrepõem à qualidade do que é ensinado e do método, que pouco são mencionados nos instrumentos.

Considerações Finais

Quando se analisam os instrumentos para credenciamento institucional e de polo dos anos de 2014 a 2018 da perspectiva de uma avaliação formadora, percebe-se que um longo caminho a ser traçado pelo sistema brasileiro se revela. A função proativa da avaliação pouco pode ser identificada em meio aos indicadores e critérios estabelecidos com metas que não contemplam as especificidades de cada IES.

O Estado brasileiro utiliza as avaliações in loco com uma perspectiva regulatória de expansão da oferta das instituições, com critérios que restringem sua atuação no país. O ranqueamento acaba tendo como resultado a avaliação somativa, que objetiva também a regulação com a classificação das instituições envolvidas.

A educação a distância, como pode ser percebida aqui, tem caráter de formação autônoma e emancipadora, que se identifica com os objetivos perseguidos pela avaliação formadora. O que se pode concluir, entretanto, é que poucos instrumentos prezam por essa visão.

Nos instrumentos de credenciamento e credenciamento institucional e de credenciamento de polo, o que se pode identificar é a forte presença dos aspectos estruturais com baixa análise das formas de comunicação, conteúdos e metodologias de ensino. Existe também a presença do ranqueamento na forma da nota da IES, esvaziando a importância da autoavaliação e das particularidades de cada instituição.

Conclui-se citando a necessidade de uma revisão dos princípios do sistema avaliativo brasileiro, buscando-se uma avaliação que esteja menos focada em justificar políticas e mais voltada para a transformação crítica da sociedade. Para isso, é necessário deixar mais de lado os aspectos objetivos e considerar, em sua essência, a subjetividade que permeia os processos educacionais, em especial a educação a distância.

Colaboradores

Ambas as autoras colaboraram com a pesquisa de fontes, estruturação do conceito, escrita de parte do artigo final, análise e interpretação dos dados, revisão e aprovação da versão final do artigo.

Referências

Afonso, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

Alonso, K. M. Avaliação e a avaliação na educação a distância: algumas notas para reflexão. In: Preti, O. (org.). *Educação a distância: sobre discussões e práticas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 8 jan. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2017.

Brasil. Ministério da Educação. *Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006*. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=197099>. Acesso em: 10 ago. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 117, p. 9, 21 jun. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

Giolo, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400012>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*: Sinopse Estatística – 2014. Brasília: INPE, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 maio 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*: Sinopse Estatística – 2015. Brasília: INPE, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 maio 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*: Sinopse Estatística – 2016. Brasília: INPE, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 maio 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*: Sinopse Estatística – 2017. Brasília: INPE, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 maio 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior*: Sinopse Estatística – 2018. Brasília: INPE, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 maio 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*: da concepção à regulamentação. 5. ed. Brasília: INPE, 2009.

Lima, D. C. B. P. *Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*: educação a distância na educação superior. Produto 01 – Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. Brasília: MEC/CNE, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2020.

Lima, D. C. B. P. *Projeto Conselho Nacional de Educação/UNESCO de desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*: educação a distância na educação superior. Produto 02 – Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas. Brasília: MEC/CNE, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2020

Lima, D. C. B. P.; Assis, L. M. Arena constitutiva da educação superior a distância: as regras do jogo e como o jogo é jogado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 1, p. 9-16, 2018.

Lima, D. C. B. P.; Faria, J. G. Avaliação institucional da EaD: reflexões e apontamentos. In: Rodrigues, C. A. C.; Carvalho, R. M. A. (org.). *Educação a distância*: teorias e práticas. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

Lima, D. C. B. P.; Faria, J. G. Expansão e institucionalização da educação a distância no Brasil: reflexões referentes a seu processo. In: Maciel, C.; Alonso, K. M.; Peixoto, J. (org.). *Educação a distância – experiências, vivências e realidades*. Cuiabá: EDUFMT, 2016.

Lobo, M. E. *Avaliação e regulação da educação a distância no Ensino Superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Masetto, M. Avaliação institucional: ensino superior e pós-graduação. *In: Masetto, M.T. Autoavaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 2004.

Neiva, C. C. A avaliação no Sistema de Ensino Superior: o caso da ação supervisora do Ministério. *In: Seminário Nacional sobre Avaliação e Ação Supervisora no Ensino Superior Particular Isolado, 1989, Rio de Janeiro. Anais [...]*. Rio de Janeiro: MEC, 1989.

Oliveira, G. P. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 15, p. 1-6, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gerson-Oliveira/publication/306064679_AVALIACAO_FORMATIVA_NOS_CURSOS_SUPERIORES_VERIFICACOES_QUALITATIVAS_NO_PROCESSO_DE_ENSINO-APRENDIZAGEM_E_A_AUTONOMIA_DOS_EDUCANDOS/links/57ad713f08ae0932c975083f/AVALIACAO-FORMATIVA-NOS-CURSOS-SUPERIORES-VERIFICACOES-QUALITATIVAS-NO-PROCESSO-DE-ENSINO-APRENDIZAGEM-E-A-AUTONOMIA-DOS-EDUCANDOS.pdf. Acesso em: 4 mar. 2017.

Sobrinho, J. D. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em 7/8/2020, reapresentado em 19/2/2021 e aprovado em 3/3/2021.