



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA

KÁTIA CILENE DA SILVA

**AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
NO BRASIL: análise dos elementos para construção de um modelo de
avaliação de efetividade da Universidade Aberta do Brasil**

Recife
2018

KÁTIA CILENE DA SILVA

**AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NO BRASIL: análise dos elementos para construção de um
modelo de avaliação de efetividade da Universidade Aberta do Brasil**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Tecnológica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Querte Teresinha Conzi Mehlecke

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Ganimó, CRB-4/1806

- S586a Silva, Kátia Cilene da.
Avaliação das políticas públicas para educação a distância no Brasil: análise dos elementos para construção de um modelo de avaliação de efetividade da Universidade aberta do Brasil / Kátia Cilene da Silva. – Recife, 2018.
275 f. : il.
- Orientadora: Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho.
Coorientadora: Querte Teresinha Conzi Mehlecke.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2019.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Educação – Política pública. 2. Política pública - Avaliação. 3. Ensino à distância. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Ana Beatriz Gomes Pimenta de (Orientadora). II. Querte Teresinha Conzi Mehlecke (Coorientadora). III. Título.
- 371.35 (23. ed.) UFPE (CE2019-077)

Kátia Cilene da Silva

**AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NO BRASIL: análise de elementos para construção
de um modelo de avaliação de efetividade da Universidade
Aberta do Brasil**

Comissão Examinadora:

1º Examinador Presidente - Orientadora
Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho

2º Examinador - Coorientadora
Querte Terezinha Conzi Mehleck

3º Examinador - Interno
Patrícia Smith Cavalcante

4º Examinador - Interno
Sérgio Paulino Abranches

5º Examinador - Externo
Silke Weber

6º Examinador - Externo
José Ricardo Costa de Mendonça

Recife, 08 de agosto de 2018.

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Mauri e Celeida da Silva, por sempre
acreditarem em mim.*

*Ao meu companheiro de vida, Almir Junior, pelo apoio de
sempre, em tudo.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora Ana Beatriz, pela experiência em Políticas públicas que me proporcionou novos conhecimentos e reflexões para a realização deste trabalho e pela sua experiência como orientadora que lhe conferiu a sabedoria de conduzir o meu trabalho sem criar amarras para o meu desenvolvimento.

À minha coorientadora professora Querte pelos imensuráveis ensinamentos durante essa trajetória do doutorado e pela amizade construída e nutrida durante esses 13 anos de convívio, discussões, trocas e companheirismo, sendo sempre meu norte como profissional na Educação a Distância.

Aos membros da banca por serem, para mim, exemplo de profissionais em suas áreas e pela deferência de terem aceito o meu convite.

À professora Maria Luisa Furlan Costa, ex-presidente do Fórum de Coordenadores da UAB e ao coordenador geral de Programas e Cursos em Educação a Distância da CAPES, Luiz Alberto Lira, pelas imensas contribuições para a construção dos instrumentos de coleta de dados.

Aos mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, por compartilharem seus saberes e experiência durante as disciplinas do curso. Em especial aos professores Sérgio Paulino Abranches e Verônica Gitirana, pelos ensinamentos que contribuíram sobremaneira para a realização dessa pesquisa.

Aos colegas de doutorado, Paulo André da Silva e Aldinete Lima e às amigas e colegas de mestrado, Viviane de Bona e Nira Mutchnik, pelo incentivo e apoio ao longo curso.

A todos os que trilharam comigo algum dos trechos dessa estrada.

EPÍGRAFE

... que consigamos falar não somente às mentes, mas também aos sentimentos.

... e que a ciência não seja uma viseira fatal (como diria Jorge Luis Borges) que nos cega e não nos deixa perceber o mundo.

... e que sejamos não somente pesquisadores iluminados, mas também luminosos, com o poder de iluminar, mesmo que por segundos, a vida do outro.

... e que esse outro seja cada vez mais nós mesmos.

... e que tenhamos, quando algo nos acabar, a sabedoria de iniciar, de voltar ao princípio.

Kátia Cilene da Silva (dez, 2009)

RESUMO

Esta tese tem por objetivo a análise dos elementos necessários para a construção de um modelo de avaliação da efetividade das políticas públicas em educação a distância no Brasil, situando o papel da Educação a Distância nas políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil e identificando suas possíveis relações com a avaliação da qualidade em Educação a Distância. Para tanto se caracteriza por uma pesquisa qualitativa com apoio quantitativo, onde foram utilizados dois tipos de dados (dispositivos normativos legais e dados coletados na pesquisa de campo). Para a composição das dimensões e as variáveis de análise adotadas para o desenvolvimento do modelo de avaliação proposto, foi realizada uma extensa revisão de literatura sobre a área, através da qual foram identificados os indicadores de avaliação utilizados para as diferentes dimensões de análise; sendo que, para as dimensões não contempladas pelos estudos pesquisados, os indicadores foram criados pela pesquisadora, com base em sua experiência com o sistema Universidade Aberta do Brasil. Foi estudada a Teoria do Programa como base metodológica para construção dos indicadores de avaliação a serem propostos, assim como a Teoria da Complexidade como base teórica para a compreensão dos fenômenos relacionados à complexidade de se avaliar a efetividade da Universidade Aberta do Brasil como política pública; aqui observada com um sistema complexo. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos diferentes (um questionário fechado e dois roteiros semiestruturados), contemplando os diferentes sujeitos participantes da pesquisa. Como resultados parciais foram obtidos uma análise crítica, tanto do Marco Regulatório da Educação a Distância, quanto da evolução histórica das discussões sobre a avaliação da qualidade. Já como resultado final foi apresentado um conjunto de indicadores de avaliação da Universidade Aberta do Brasil como política pública, os quais poderão ser utilizados futuramente para a construção de um modelo e de instrumentos de avaliação.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais, avaliação de políticas públicas, expansão do ensino superior, sistemas de ensino a distância, Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing the elements necessary for the construction of a model for evaluating the effectiveness of public policies in distance education in Brazil, placing the role of Distance Education in the policies for the expansion of Higher Education in Brazil and identifying their possible relations with the evaluation of quality in Distance Education. For this, it is characterized by a qualitative research with quantitative support, where two types of data were used (normative legal devices and data collected in field research). For the composition of the dimensions and the analysis variables adopted for the development of the proposed evaluation model, an extensive literature review was carried out on the area, through which the evaluation indicators used for the different dimensions of analysis were identified; being that, for the dimensions not contemplated by the researched studies, the indicators were created by the researcher, based on her experience with the Open University of Brazil system. The Program Theory was studied as a methodological basis for the construction of the evaluation indicators to be proposed, as well as the Complexity Theory as a theoretical basis for the understanding of the phenomena related to the complexity of evaluating the effectiveness of the Open University of Brazil as a public policy; here observed with a complex system. For data collection, two different instruments (one closed questionnaire and two semi-structured scripts) were used, contemplating the different subjects participating in the research. As partial results, a critical analysis of both the Regulatory Framework for Distance Education and the historical evolution of the discussions on quality evaluation were obtained. As a final result, a set of evaluation indicators of the Open University of Brazil was presented as public policy, which could be used in the future to build a model and evaluation tools.

Keywords: *educational public policies, public policy evaluation, higher education expansion, distance learning systems, Universidade Aberta do Brasil.*

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABED** – Associação Brasileira de Educação Aberta e a Distância
- ABMES** – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
- ABRAEAD** – Anuário Brasileiro de Educação a Distância
- ANDIFES** – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- CES** – Câmara de Ensino Superior
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONEAU** – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Univesitaria
- DAES** – Diretoria de Avaliação de Ensino Superior
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEaD** – Departamento de Educação a Distância
- DED** – Diretoria de Educação a Distância
- EaD** – Educação à Distância
- EA** – Educação Aberta
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho Educação
- ES** – Ensino Superior
- ETEC** – Escola Técnica Aberta do Brasil
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFES** – Instituição Federal de Ensino Superior
- IFPR** – Instituto Federal do Paraná
- IPES** – Instituição Pública de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
- IPEA** – Instituto de Pesquisa em Economia Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFMAT – Mestrado Profissionalizante em Matemática

PROFIS – Mestrado Profissionalizante em Física

PROFLETRAS – Mestrado Profissionalizante em Letras

PROFARTES – Mestrado Profissionalizante em Artes

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissionalizante em História

PROFIAP – Mestrado Profissionalizante em Administração Pública

PROFÁGUA – Mestrado Profissionalizante em Gestão de Recursos Hídricos

SAPIENS – Sistema de Acompanhamento de Processos das IES

SEDIS/UFRN – Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior

SESu - Secretaria de Ensino Superior

SIEAD – Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para Educação a Distância e Polos de Apoio Presencial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura organizacional da gerência da UAB3.....	38
Figura 2: Ciclo de políticas públicas.....	63
Figura 3: Estrutura decisória do Sistema UAB.....	78
Figura 4: Percurso metodológico da pesquisa.....	125
Figura 5: Explicação do problema.....	130
Figura 6: Referências Básicas do Programa.....	131
Figura 7: Estruturação do Programa para Alcance dos Resultados.....	132
Figura 8: Identificação de Fatores Relevantes de Contexto.....	132
Figura 9: Principais documentos norteadores da oferta da EaD.....	135
Figura 10: Diagrama dos elementos para avaliação	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estrutura organizacional da gerência da UAB.....	41
Gráfico 2: Evolução dos índices de conclusão de curso.....	45
Gráfico 3: Distribuição das teses e dissertações da categoria 15.....	49
Gráfico 4: Avaliação e regulação do ensino superior.....	81
Gráfico 5: Tempo de credenciamento das IES para oferta da EaD.....	158
Gráfico 6: Área de graduação dos coordenadores UAB das IES.....	159
Gráfico 7: Experiência anterior em EaD dos coordenadores UAB nas IES.....	161
Gráfico 8: Tempo de experiência na coordenação da UAB nas IES.....	162
Gráfico 9: Formação específica em EaD da coordenação da UAB nas IES.....	162
Gráfico 10: Fatores críticos para o alcance dos resultados da UAB.....	179
Gráfico 11: Número de instituições por tempo de atuação na EAD e no mercado educacional.....	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Legislação vigente sobre EaD no Brasil.....	32
Quadro 2: Indicadores de desembolso em custeio e capital no Sistema UAB.....	40
Quadro 3: Evolução da dotação orçamentária para bolsas.....	41
Quadro 4: Indicadores e Metas do Sistema UAB (matrículas e bolsas/ano).....	43
Quadro 5: Indicadores e Metas do Sistema UAB (matrículas de professores da EB nos Mestrados Profissionais).....	43
Quadro 6: Indicadores e Metas do Sistema UAB (matrículas de professores da EB na formação continuada).....	44
Quadro 7: Categorização das teses e dissertações encontradas sobre a UAB.....	48
Quadro 8: Subcategorização das pesquisas da categoria 15.....	50
Quadro 9: Prioridades do Sistema UAB.....	77
Quadro 10: Contribuições gerais da ABED para a proposta de resolução.....	88
Quadro 11: Considerações da ABED sobre o Art. 2º § 2º VI.....	88
Quadro 12: Considerações da ABED sobre o Art. 3º § 2º.....	89
Quadro 13: Considerações da ABED sobre o Art. 3º § 3º.....	89
Quadro 14: Considerações da ABED sobre o Art. 6º.....	90
Quadro 15: Considerações da ABED sobre o Art. 7º § 2º.....	90
Quadro 16: Considerações da ABED sobre o Art. 8º § 1º.....	91
Quadro 17: Considerações da ABED sobre o Art. 8º § 2º.....	91
Quadro 18: Considerações da ABED sobre o Art. 15º § 1º.....	92
Quadro 19: Considerações da ABED sobre o Art. 19º I.....	92
Quadro 20: Considerações da ABED sobre o Art. 20º.....	93
Quadro 21: Trechos do depoimento do Ministro da Educação Aluizio Mercadante.....	87
Quadro 22: Etapas metodológicas.....	123
Quadro 23: Variáveis de análise sobre as IPES e seus possíveis valores.....	146

Quadro 24: Variáveis de análise sobre o gestor de EaD e seus possíveis valores.....147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Áreas de formação dos coordenadores UAB nas IES.....	160
---	-----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO AO CAMPO DA PESQUISA.....	20
1.1 Justificativa	21
1.2 Objetivos	22
1.2.1 Objetivo geral	22
1.2.2 Objetivos específicos.....	23
1.3 Pergunta de pesquisa	23
1.4 Organização do documento	23
2. REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DOCUMENTAL.....	26
2.1 Políticas públicas para educação no Brasil.....	26
2.2 Políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil.....	28
2.2.1 Histórico da EaD no Brasil.....	29
2.2.2 Legislação e referenciais.....	31
2.3 Universidade Aberta do Brasil.....	34
2.3.1 O processo histórico de implementação do sistema UAB	36
2.3.2 Características do modelo brasileiro de EaD	37
2.3.3 Financiamento e diretrizes operacionais	39
2.3.4 Principais números.....	42
2.3.5 Principais pesquisas	45
2.4 Avaliação do ensino superior.....	51
2.4.1 O uso dos conceitos avaliativos.....	53
2.4.2 Uma perspectiva histórica.....	54
2.4.3 A avaliação do ensino superior X a universidade que desejamos.....	56
2.4.4 A realidade brasileira.....	57
2.4.5 O sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) brasileiro.....	59
2.4.6 Algumas questões para reflexão.....	61
2.5 Avaliação de políticas/programas educacionais.....	62
3. QUADRO TEÓRICO.....	66
3.1 A Teoria da Complexidade.....	66
3.1.1 Fundamentos da complexidade.....	67
3.1.1.1 O princípio dialógico.....	67

3.1.1.2 A complementaridade dos opostos.....	68
3.1.1.3 Incerteza e não linearidade.....	69
3.1.1.4 Recursão organizacional.....	69
3.1.1.5 O princípio da autopoiese.....	70
3.1.1.6 O princípio hologramático.....	70
3.1.2 Principais premissas.....	72
3.1.3 Complexidade nos sistemas educacionais.....	73
3.2 A UAB como um sistema complexo.....	74
3.2.1 A UAB como política de expansão do ES.....	76
3.2.2 A estrutura organizacional da UAB.....	77
4. AVALIAÇÃO DA EAD.....	80
4.1 Proposta de políticas e preceitos para avaliação.....	80
4.2 A construção de uma proposta.....	84
4.2.1. Sugestões da ABED para o Marco Regulatório.....	85
4.3 A nova legislação	93
4.3.1 Material didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem.....	97
4.3.2 Sede e polos na modalidade EaD.....	98
4.3.3 Profissionais da EaD.....	102
4.3.4 Processos de avaliação e regulação da EaD.....	103
4.3.4.1 Autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de curso na modalidade de educação a distância.....	105
4.3.4.2 Processo de credenciamento e credenciamento de IES para a modalidade EaD.....	106
4.3.4.3 Aditamentos ao ato de credenciamento/credenciamento institucional.	107
4.3.4.4 Credenciamento especial para oferta de pós-graduação lato sensu a distância.....	108
4.3.4.5 Credenciamento de instituições de educação superior e da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos de graduação de instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais para oferta de educação a distância.....	109
4.4 Elaboração dos referenciais de qualidade.....	112
4.4 Percepções sobre o Marco Regulatório da EaD.....	113

4.4 Evolução histórica das discussões sobre a avaliação da EaD.....	114
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	119
5.1 Natureza da Pesquisa.....	120
5.2 Percurso Metodológico.....	121
5.2.1 Etapas metodológicas.....	123
5.2.2 Desenho da pesquisa.....	124
5.3 A Teoria do Programa.....	126
5.4 Recursos materiais	133
5.4.1 Base empírica.....	133
5.4.2 Fontes de referência.....	134
5.4.3 Recursos tecnológicos.....	136
5.5 Abordagem de coleta de dados.....	136
5.5.1 Elaboração do instrumento de coleta de dados.....	136
5.5.1.1 Dimensões de análise.....	140
5.5.2 Testagem do instrumento.....	140
5.5.3 Estratégia de coleta de dados.....	142
5.5.3.1 Aplicação dos questionários.....	142
5.5.4.2 Realização de entrevistas.....	142
5.6 Tabulação dos dados.....	143
5.7 Procedimentos para análise dos dados.....	143
6. COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	144
6.1 Instrumentos de coleta.....	144
6.1.1 Sujeitos da pesquisa.....	155
6.1.2 Estratégia de amostragem.....	156
6.2 Análise dos dados coletados com coordenadores UAB nas IES.....	157
6.2.1 Perfil dos respondentes.....	157
6.2.2 Caracterização do sistema UAB pelos respondentes.....	163
6.2.3 Diagnóstico do sistema UAB.....	175
6.3 Análise dos dados coletados com a presidência do fórum de coordenadores UAB.....	180
6.4 Análise dos dados coletados com gestores da UAB na DED/CAPES....	185

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	192
7.1 A nova legislação para EaD.....	193
7.2 O perfil da IES.....	196
7.3 O perfil dos gestores.....	198
7.4 A caracterização da UAB	199
7.5 O diagnóstico da UAB.....	202
7.6 Os indicadores de avaliação propostos.....	203
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
8.1 Conclusões.....	206
8.2 Contribuições do estudo.....	208
8.3 Temas que emergem do estudo	210
REFERÊNCIAS.....	211
APÊNDICES.....	227
APÊNDICE A – Levantamento da legislação sobre avaliação do ES no Brasil ..	228
APÊNDICE B – Levantamento da legislação sobre oferta de EaD no Brasil	237
APÊNDICE C – Descrição das teses e dissertações sobre políticas públicas para a EaD	244
APÊNDICE D – Variáveis de análise sobre o diagnóstico do sistema UAB e seus possíveis valores.....	255
APÊNDICE E – Questionário Coordenadores Institucionais da UAB.....	259
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com os membros da Presidência do Fórum de Coordenadores da UAB	268
APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista com Responsáveis pela UAB na DED/CAPES.....	270
APÊNDICE H – Variáveis de análise sobre a caracterização do sistema UAB e seus possíveis valores.....	272

1. INTRODUÇÃO AO CAMPO DA PESQUISA

Atualmente, os cursos à distância veem ganhando muito espaço nas universidades em função da política de expansão do acesso e permanência ao ensino superior, na qual a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem forte participação. A UAB se constitui como um sistema complexo que agrega e integra entidades governamentais em diferentes esferas administrativas, envolvendo tanto atores docentes quanto técnicos. Porém, apesar dos esforços realizados pelos atores nas mais diversas instâncias do sistema, ainda existem diversos desafios para a gestão a serem superados e problemas nos processos a serem identificados e sanados para que os objetivos propostos em sua constituição sejam alcançados.

Com isso, surge a necessidade de avaliar os cursos e instituições, mas também a de avaliar o Sistema UAB, buscando identificar sua efetividade como política/programa na obtenção de suas metas e no alcance de seus objetivos.

Neste contexto, algumas pesquisas já veem sendo realizadas no sentido de aplicar métodos e técnicas de avaliação em larga escala e uma tendência a realizar avaliação de sistemas nas Políticas Educacionais. Porém, os estudos realizados até o momento sobre a UAB não proporcionam uma análise do desempenho do sistema suficientemente abrangente para aferir sua efetividade como política pública para EaD.

Para tanto, o presente estudo visa apresentar uma proposta de modelo de avaliação, construído a partir das percepções dos gestores do Sistema UAB, tanto nas universidades quanto nos organismos governamentais e que, ao ser aplicado, permita a verificação da efetividade¹ deste como política pública.

Para efeitos da presente pesquisa efetividade está sendo considerada como a capacidade de produzir os efeitos e/ou impactos aos quais se propôs.

¹“Substantivo feminino. A consequência ou o efeito do que é real; a realidade ou a existência. Tendência para alcançar o seu propósito verdadeiro. Particularidade daquilo que é capaz de atingir suas metas (estratégicas, imagem etc.). Etimologia (origem da palavra **efetividade**). Efetivo + (i)dade.” Def. 1e.

Especificamente no caso do Sistema UAB, considera-se a sua efetividade como uma política pública de expansão do ensino superior.

A seguir serão apresentados os dados sobre a constituição da pesquisa aqui proposta e seus delineamentos preliminares, identificando a justificativa, os objetivos geral e específicos, a pergunta da pesquisa e, posteriormente, a descrição detalhada da organização da pesquisa em capítulos subsequentes.

1.1 Justificativa

Entre 2004 (ano anterior à criação da Universidade Aberta do Brasil) e 2018, a quantidade de instituições autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC) a oferecer cursos Superiores na modalidade a distância cresceu de 10 para 577. A evolução do número de alunos foi ainda mais significativa, aumentando de 309.957 no primeiro ano do levantamento para mais de 1.300.000 em 2017, alta de 213,8% (ABRAEAD, 2008). Já os dados atuais apresentados no CENSO EAD.BR (ABED, 2016, p. 7) indicam que: a) as instituições formadoras contam, em média, com 1.000–4.999 alunos; b) o número total de alunos contabilizado foi de 5.048.912, sendo 1.108.021 em cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais e 3.940.891 em cursos livres corporativos ou não corporativos; c) o acréscimo no número de alunos de 2014 para 2015 foi de, aproximadamente, 29,95%, e de mais 48% entre 2015 e 2016; e, d) a quantidade de instituições credenciadas para ofertar EaD cresceu mais de 65%, nos últimos 10 anos.

Uma informação interessante é que 42% das instituições que ofertam EaD no Brasil encontram-se no sudeste e, destas, 22% encontram-se localizadas em São Paulo (ABED, 2016, p. 7).

Além dos investimentos da iniciativa privada, algumas ações da política de expansão de oferta do ensino superior no Brasil também têm sido de fundamental importância para o estímulo da EaD no país, como o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que vem sendo implantado desde 2005 e tem o objetivo de interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação

Superior por meio da articulação com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas já existentes.

Nesse contexto de crescimento acelerado, existe a preocupação com a qualidade, tanto que, após anos de discussões com a comunidade acadêmica foi aprovado o novo Marco Regulatório da EaD, sendo elaborados os novos instrumentos para avaliação de cursos/instituições para fins de autorização/reconhecimento de curso e (re)credenciamento de instituições, porém a avaliação das políticas públicas para EaD ainda se encontra em fase inicial e incipiente.

Nessa política de expansão da oferta do ensino superior no Brasil, a EaD pode assumir um importante papel, em função da possibilidade de ampliação das matrículas nessa modalidade de ensino. Porém, cabe destacar que, no Brasil, existem raros trabalhos na área de educação/avaliação que tratam do tema, pois grande parte da produção científica nessa área restringe-se à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, do desempenho dos alunos na EaD ou mesmo da avaliação de cursos, sem abordar os problemas de avaliação e/ou de regulação do sistema de ensino ou dos programas e políticas educacionais vigentes.

Neste contexto, e aplicando-se as considerações apresentadas anteriormente à área proposta para este trabalho, justifica-se o presente estudo pela necessidade de propor metodologias de avaliação da efetividade da principal política pública de EaD vigente no país, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como política pública de expansão do ES.

1.2 Objetivos

Os objetivos da presente pesquisa foram organizados em objetivo geral e objetivos específicos e são apresentados a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo caracteriza-se por analisar os elementos necessários para a construção de um modelo de avaliação da efetividade da

UAB como principal política pública de EaD no Brasil, que possibilite situar o papel da EaD nas políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil.

1.2.2 Objetivos específicos

Visando alcançar o objetivo geral foram estabelecidos como objetivos específicos:

- a) investigar o papel da Educação a Distância na implantação das políticas públicas de expansão do Ensino Superior no Brasil;
- b) analisar as características da Universidade Aberta do Brasil como uma organização complexa;
- c) compreender os elementos que podem ser analisados para avaliação da sua efetividade como política pública para expansão do ensino superior;
- d) discutir os principais desafios presentes para o estabelecimento de um modelo de avaliação para a Universidade Aberta do Brasil como política pública;
- e) indicar os elementos necessários para a construção de um modelo de avaliação da efetividade para o Sistema Universidade Aberta do Brasil como política pública.

1.3 Pergunta de pesquisa

Quais são os principais elementos a serem analisados em uma proposta de avaliação de efetividade da UAB como uma política pública de EaD?

1.4 Organização do documento

Para além da Introdução ao campo da pesquisa, Capítulo 1, o presente trabalho está assim organizado:

- a) Capítulo 2, Revisão de Literatura, apresenta as políticas para o ensino superior a distância no Brasil (histórico, legislação e referenciais), a Universidade Aberta do Brasil (processo histórico de implementação do sistema, característica do modelo, financiamento e diretrizes operacionais, principais números, principais pesquisas), avaliação de políticas/programas educacionais (sistema UAB como política de expansão do ES) e a gestão de sistemas complexos adaptativos;
- b) Capítulo 3, Quadro Teórico, apresenta a Teoria da Complexidade, utilizada para estruturar a presente pesquisa considerando o aspecto de complexidade do Sistema UAB;
- c) Capítulo 4, Avaliação da EaD, que apresenta tanto a análise do marco regulatório da EaD e das discussões sobre avaliação da qualidade em EaD, apresenta a proposta de políticas e preceitos para avaliação, os seminários e debates, a homologação da resolução, a resolução CNE/CES 1/2016, as percepções sobre o marco regulatório da EaD, a evolução histórica das discussões sobre a avaliação da EaD e as percepções sobre a evolução da avaliação da EaD;
- d) Capítulo 5, Procedimentos Metodológicos, apresenta a natureza da pesquisa, o percurso metodológico (etapas metodológicas, desenho da pesquisa), a Teoria do Programa (utilizada como base metodológica para análise dos dados), os recursos materiais (base empírica, fontes de referência, recursos tecnológicos), a abordagem da coleta de dados (elaboração dos instrumentos de coleta de dados, testagem dos instrumentos de coleta, estratégias de coleta de dados), a abordagem da análise de dados (tabulação de dados, procedimentos de análise dos dados);
- e) Capítulo 6, Coleta e análise de dados, onde fica descrito o estudo realizados com os principais atores do Sistema UAB com o intuito de identificar os principais elementos necessários para a avaliação de efetividade da política pública;

f) Capítulo 7, Discussão dos Resultados, onde são apresentados os resultados da pesquisa relacionados ao perfil das IES e dos gestores, a caracterização diagnóstica da UAB, confrontados com estudos correlatos; e,

g) Capítulo 8, Considerações Finais, apresenta as conclusões da autora sobre a realização da pesquisa, as contribuições do estudo e demais temas que emergem do estudo;

f) Referências pesquisadas para a realização do estudo e apêndices.

2. REVISÃO DE LITERATURA E ANÁLISE DOCUMENTAL

No presente capítulo é apresentado o referencial teórico utilizado para a análise do universo da pesquisa, bem como a legislação que regula a área. Para além da legislação principal e documentos complementares que regulam a oferta de EaD no Brasil foram utilizadas as publicações dos principais autores/pesquisadores da área, como também as produções científicas, tanto teses e dissertações, quanto artigos publicados nos periódicos mais conceituados da área. Tal referencial é o resultado de uma revisão sistemática da literatura, com a coleta sendo realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o indexador Scielo, e da análise documental realizada na legislação vigente.

2.1 Políticas públicas para educação no Brasil

As políticas públicas são consideradas fenômenos e, como tal, podem ser

construtos sociais, construídos em determinada época para atender a certas demandas; processos sócio-políticos-culturais que geram requisitos de qualidade que não são permanentes, estão relacionados a uma cultura, um determinado momento histórico (SIERRA, 2009).

Assim, a potência de uma política não se mede pela sua qualidade interna, mas pelos movimentos públicos externos que a elegem como tal; por esse motivo, segundo Sierra (2009), uma política não pode se impor por si própria, mas pela interação específica com os modelos sociais e de poder da época. Porém, para que uma política pública gere bons resultados é preciso que haja vontade política de articular atores de peso social para desenvolver as potencialidades do país.

Considera-se que as desigualdades sociais crescentes não são geradas somente por problemas de distribuição de renda, mas também pela dificuldade de acesso à educação, saúde, etc. No caso do Brasil, existe um peso social que é a incorporação das massas da população à sociedade moderna. Atender ao processo de incorporação crescente exige não somente políticas públicas

para o planejamento do Estado, como também para a garantia da qualidade para o atendimento aos direitos. Direitos estes cuja cobrança por eles é muito maior no atual contexto social, o que gera a necessidade de uma estruturação do Estado para tal, tanto no que se refere ao atendimento imediato quanto ao planejamento para o atendimento às demandas futuras (SIERRA, 2009).

Essa necessidade de incorporação crescente das massas fez com que os principais aspectos abordados atualmente nas políticas públicas para o ensino superior no Brasil estejam diretamente relacionados à expansão de oferta, à diversificação de fontes de financiamento e à instituição de políticas afirmativas (DIAS SOBRINHO & BRITO, 2008). No que se refere à expansão de oferta são adotados dois focos: a expansão das matrículas e a expansão das instituições; tanto em termos quantitativos quanto no que se refere à diversidade de natureza de cursos e de instituições.

Um dos problemas já citado por Brasil (2008a) e confirmado por Sierra (2009) é que o Estado latino-americano é pouco capaz de gerar políticas públicas de longo prazo, gerando estratégias que sobrevivam as trocas de governo, independentemente da orientação política, tornando-se incapaz de formar maiorias que se estruturam para mater uma política pública. Outro aspecto importante é a articulação de ações, como postulado por Guadilla (1996) quando apresenta os limites das políticas de articulação vertical. Tal articulação deve se dar em prol dos objetivos, ou seja, além de gerar políticas públicas é necessário formar os profissionais e ainda garantir a geração de investimentos que fomentem o alcance dos objetivos.

No entanto, enquanto o processo de elaboração de políticas públicas não contemplar ações de formulação, implementação e também de avaliação continuaremos convivendo com o desenvolvimento descontínuo de projetos que, segundo Dagnino (2009) é fruto de problemas do modelo a partir do qual entendemos a realidade.

2.2 Políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil

Os primórdios das políticas públicas para a EaD no Brasil foram marcados pela implementação do Pró-Licenciatura, o qual segundo Carvalho (2014) “foi construído de forma dialogada com os representantes das instituições parceiras, através da mediação da UNIREDE”. Ainda segundo a autora, este programa marcou o início da implementação de cursos de graduação a distância, sendo implementado em articulação com “vários setores da esfera federal, os diferentes níveis de esfera pública (estados e municípios) e as IPES, na criação e implementação de um programa de formação de docentes na modalidade a distância” (CARVALHO, 2014).

Neste contexto, uma das principais ações da política de expansão de acesso ao Ensino Superior utilizando os recursos da EaD foi a criação da Universidade Aberta do Brasil, criada com o intuito de ofertar licenciaturas e bacharelados a distância. Apesar dos resultados alcançados durante a fase de implantação e consolidação, ainda são necessários esforços no sentido de avaliar a política, tanto no que se refere à sua implementação, sua efetividade e a qualidade da formação, pois

a EAD no Brasil, nos últimos anos, a partir de sua incorporação na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), foi transformada em política pública definitiva, com a criação de diversos programas públicos e privados em níveis nacional e regional (ABED, 2011, p.8)

Para além da criação da UAB, outras ações podem ser citadas como componentes importantes das políticas públicas, a saber: a) Centralização das ações para a educação básica e a Formação de Professores na CAPES; b) Ampliação das Políticas Públicas para a Formação de Professores; c) INEP e FNDE passam a atuar como espaços de acompanhamento, avaliação e financiamento direcionados à educação básica e Formação de Professores; d) Democratização de acesso ao Ensino Superior Público; e) Pró formação; f) Pró Licenciatura; g) Pró UCA – Um Computador por Aluno; h) Mestrados Profissionais a Distância (PROFMAT, PROFIS, PROFLETRAS, PROFARTES,

PROFHISTÓRIA, PROFIAP, PROFÁGUA); e, i) RENAFOR (Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica).

Outras ações que foram implantadas para disseminação da EaD foram a possibilidade de oferta de 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais na modalidade à distância, com vistas a um possível aumento desse percentual à distância e, ainda, a abertura de vagas nas universidades públicas federais para professores atuarem na EaD.

2.2.1 Histórico da EaD no Brasil

Segundo Lobo Neto (1998), as primeiras experiências precursoras do surgimento da EaD remontam a 1728. Em geral, estas experiências estão vinculadas às iniciativas de alguns professores nos Estados Unidos da América (EUA), com o ensino por correspondência. A institucionalização da EaD ocorreu em 1856, com a fundação da primeira escola de línguas por correspondência, em Berlim. Mas só no início do século XX ocorreu a consolidação e a expansão da educação à distância. Países e inúmeras instituições adotaram a EaD, através do ensino por correspondência.

No Brasil, a EaD tem-se tornado uma modalidade de ensino em franco processo de expansão e uso nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior e também nas empresas educacionais. Ela não é uma modalidade de ensino nova, já que, desde 1923, com Edgard Roquette Pinto, criador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, hoje rádio MEC, são conhecidas iniciativas voltadas para sua disseminação. Estas iniciativas, procurando novas tecnologias de comunicação que aproximassem a escola do público sem escola, utilizaram o rádio, com o Instituto Rádio Monitor em 1939; o correio, com o Instituto Universal Brasileiro em 1941 (Nunes, 1994); e mais recentemente, o vídeo, a TV e o computador, com o Telecurso do 2o Grau e os programas: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, FUST, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância - PAPED, programas estes da Secretaria de Educação a Distância - SEED.

Quando se consulta a literatura sobre EaD, verifica-se, no seu histórico, que ela possui uma longa tradição, existindo várias gerações de acordo com os

recursos tecnológicos utilizados em cada época. Cada geração apresenta características próprias, a saber:

- a) primeira geração - utilizou o material impresso como forma de desenvolver os conteúdos e manter a comunicação com os alunos;
- b) segunda geração - utilizou materiais de áudio e vídeo, favorecendo a comunicação síncrona;
- c) terceira geração - permitiu contatar pessoas em espaços e tempos diferentes por meio da comunicação assíncrona, mantendo os recursos para utilização da comunicação síncrona.

Assim, à medida que um novo recurso tecnológico se insere no campo educacional, ele é incorporado pelas práticas educativas de modo a constituir as diferentes mediações pedagógicas a serem utilizadas na EaD. A atual geração influencia nas políticas e práticas a serem utilizadas, desde o gerenciamento do sistema de ensino até a produção dos materiais pedagógicos. Visto que a EaD tem sido foco das atenções de diversos segmentos da sociedade, sendo utilizada como mecanismo tanto de formação como de atualização profissional, muitos são os conceitos apresentados, alguns formalmente fundamentados, outros direcionados para uma determinada aplicação.

Neste contexto a Secretaria Especial de Educação a Distância do MEC (SEED/MEC) teve importante papel na concepção e implementação, responsável por colocar em prática as políticas em EaD. Criada em 1995, com a missão de atuar como agente de inovação dos processos de ensino-aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da educação a distância aos métodos didático-pedagógicos das escolas públicas, através de.

vários programas (...) coordenados por essa secretaria, objetivando a educação de qualidade e a ampliação do acesso à educação e aos materiais didáticos com menores custos. (GOMES, 2009, p.5)

Até mesmo no que se refere à regulação da EaD a SEED assumiu importante papel quando, em 2007, elaborou os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância (RQED); documento que, apesar de não ter força

de lei, tem sido um norteador para subsidiar os processos de avaliação da oferta de EaD no país até 2016, quando da aprovação do novo Marco Regulatório da EaD.

Apesar de sua importante participação na história da EaD no Brasil, a SEED foi extinta em 2011, por meio do Decreto 7.480 do MEC, o qual também criou a Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior do MEC (SERES/MEC), a qual ficaria responsável pela regulação e supervisão da oferta de EaD em parceria com outras instâncias governamentais responsáveis pelos demais processos, como SESU/MEC, INEP e DED/CAPES.

O papel da DED na estrutura da “Nova Capes”, segundo LIRA & LIMA (2014), é a operacionalização do desenvolvimento a modalidade EaD, em conformidade com a Portaria MEC nº. 318, de 02 de abril de 2009. Ainda segundo os autores

a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, atribuíram à CAPES, no âmbito do MEC, a nova missão de induzir, fomentar e coordenar ações focadas na formação inicial e continuada e na valorização dos docentes da Educação Básica Pública Brasileira. Notoriamente conhecida por seu papel na expansão e consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (LIRA & LIMA, 2014, p.138).

As atribuições da DED de regulamentar, financiar e acompanhar o Sistema UAB estão definidas no art. 24 do *Estatuto da CAPES* (Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012), sendo responsável pela implementação, pelo financiamento e pelo acompanhamento do Sistema UAB, o qual, segundo LIRA & LIMA (2014) é considerada, pelos especialistas da área, a principal política pública para EaD no país na atualidade.

2.2.2 Legislação e referenciais

A partir da Portaria 4361/2004 que, embasada em leis e decretos anteriores, determina que todos os processos de credenciamento e credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES) com relação à oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu*, cursos superiores à distância, todos os seus protocolos e trâmites fiquem a cargo do Sistema de Acompanhamento de

Processos das IES – SAPIENS/MEC. Este sistema, através da utilização de tecnologias da informação, possibilita a inserção de documentos na web e assim a interação entre as partes envolvidas, possibilitando o acompanhamento e controle dos processos. No quadro 1 são apresentados os principais referenciais legais que norteiam a oferta de EaD no Brasil.

Quadro 1: Legislação vigente sobre EaD no Brasil

Legislação vigente sobre EaD no Brasil	
Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, respaldando a realização da modalidade de educação a distância, em seu Art. 80.
Decreto nº 2.494/98, de 10 de fevereiro de 1998	Regulamenta o Art. 80 da LDB
A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 10/12/04, Seção 1, p. 34)	Dispõe sobre a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial pelas instituições de ensino superior.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/96. Amplia as características da EaD, que constavam no Decreto nº 2.494/98.
Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB
Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007	Altera os dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e 5.773, de 9 de maio de 2006.
Resolução nº 1, de 08 de junho de 2007	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pósgraduação <i>lato sensu</i> , em nível de especialização.
Parecer CNE/CES nº 195/2007, aprovado em 13 de setembro de 2007	Aprova as diretrizes para elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.
Portaria nº 1.050, de 07 de novembro de 2007	Aprova os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial para a oferta da modalidade de educação a distância.

Portaria nº 1.051, de 07 de novembro de 2007	Aprova os instrumentos de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância.
Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 – CAP.VI	Trata do credenciamento, autorização e reconhecimento para oferta de educação a distância. Institui o e-MEC.

Fonte: Ministério da Educação

O decreto 5622/2005 estabelece a EaD como modelo educacional, fixando suas organizações no modelo presencial. Apesar de desmistificar a EaD, determinando e autorizando diversos níveis de ensino – básico, médio, profissional, superior - ainda valoriza os momentos presenciais e suas avaliações de maior peso, se sobrepondo ao momento a distância. É preciso superar este preconceito, elaborando mecanismos que garantam a fidedignidade dos processos de avaliação e desempenho dos estudantes. Uma vez que a interação na construção do conhecimento, a rigor, ocorre da mesma maneira, seja presencial ou à distância.

Apesar de não ter um modelo padrão para EaD, é a partir do delineamento do perfil do estudante que será definido o modelo do curso. A flexibilidade e as várias possibilidades de pensar EaD convergem para um único foco – forma de pensar educação. Compreender educação como fundamentação para todo resto do processo, independentemente de modelos.

O projeto político pedagógico deve ser claro ao descrever a sua opção epistemológica de educação, de ensino, pois é a partir disto que são traçadas as características específicas da modalidade à distância – o que se pretende desenvolver, qual o perfil do estudante que se quer formar. Acima de tudo é necessário um comprometimento institucional que garanta o processo de formação do cidadão. A interação ancorada em um eficiente sistema tutorial – integração/interatividade entre professores/tutores/estudantes e um ambiente implementado pelas TIC's que atendam às necessidades dos estudantes e possibilitem a resolução de problemas eficazmente.

Numa tentativa de estabelecer critérios que avaliem qualitativamente os cursos de EaD foi criado, ainda sem efeito legal, um documento que norteia as iniciativas de EaD no Brasil. Estes critérios contemplam: aspectos

pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura que devem estar explicitados no Projeto Político Pedagógico que se completam e se entrelaçam e se desdobram em especificamente em: a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) Sistemas de comunicação; c) Material didático; d) Avaliação; e) Equipe multidisciplinar; f) Infraestrutura de apoio; g) Gestão Acadêmico-Administrativa; e, h) Sustentabilidade financeira.

2.3. Universidade Aberta do Brasil (UAB)

As políticas educacionais adotadas pelo Governo Federal do Brasil nos últimos anos têm um papel fundamental para a democratização do acesso ao ensino superior. Segundo (RAMOS & MEDEIROS, p.38, 2009)

Estas políticas abrangem programas de criação e interiorização de campi e de universidades públicas, implantação de licenciaturas, cursos noturnos presenciais e, especialmente, a oferta de ensino de graduação a distância. Entre os programas, destacamos o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). (RAMOS & MEDEIROS, p.38, 2009).

Neste contexto, no cenário nacional brasileiro, assiste-se a uma crescente expansão de cursos a distância, após o Decreto 5.622 de 19/12/2005, no qual foi institucionalizada a EaD e favorecida a implementação de políticas educacionais, inclusive de formação profissional que privilegie essa modalidade. A EaD tem sido uma alternativa de ensino/aprendizagem em um cenário marcado pelas dificuldades de acesso (distâncias geográficas) da população ao ensino formal e pelas altas taxas de defasagem de escolaridade.

O Decreto 5.622 estabelece alguns tópicos da política de garantia de qualidade ligados à modalidade de educação a distância que são os seguintes:

- a) a caracterização de EaD visando instruir os sistemas de ensino;
- b) o estabelecimento de preponderância da avaliação presencial dos estudantes em relação às avaliações feitas à distância;
- c) maior explicitação de critérios para o credenciamento no documento do plano de desenvolvimento institucional (PDI), principalmente em relação aos polos 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; supervisão compartilhada; unificação de normas; padronização de procedimentos e articulação de agentes;
- f) previsão do atendimento de pessoa com deficiência; e,
- g) institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade para a educação à distância.

De acordo com a legislação do Ministério da Educação (MEC), o Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso na modalidade a distância deve possuir os seguintes tópicos: a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; b) sistemas de comunicação; material didático; c) avaliação; d) equipe multidisciplinar; e) infraestrutura de apoio; f) gestão acadêmico-administrativa; e, g) sustentabilidade financeira.

Dentre os principais tópicos listados pela legislação, pode-se destacar o material didático, visto que os programas de EaD devem conter uma proposta didática com maior conteúdo didático que as situações presenciais. Mas para que isso ocorra, é necessário um trabalho constante de um coordenador pedagógico (docente) que deve nortear as ações desde elaborar os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulando os procedimentos e atividades; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares e elaborar o material didático.

Normalmente, o aluno de um curso a distância consiste em um adulto capaz de ser sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Para que esse processo ocorra, é necessário que o ambiente de ensino/aprendizagem proposto ofereça um excelente material apoio capaz de criar desafios cognitivos para os alunos, promovendo atividades significativas de aprendizagem.

Segundo os aspectos apresentados nos referenciais de qualidade apresentados em Brasil (2003), pode-se identificar as principais características da EaD brasileira no contexto atual, a saber: a concepção de educação e de currículo no processo de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação utilizados, o material didático fornecido, o sistema de avaliação e suas formas de implementação, as características da equipe multidisciplinar e as atribuições dos seus membros, a infraestrutura de apoio disponibilizada nos polos, a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira dos cursos ofertados; apresentados como aspectos primordiais na construção dos projetos pedagógicos.

2.3.1 O processo histórico de implementação do sistema UAB

Criado em 2005, pelo MEC em parceria com a ANDIFES e com Empresas Estatais, o projeto da UAB, para expansão da educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como principal objetivo articular e integrar

“um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil” (ZUIN, 2006, p. 935).

A UAB foi criada para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior em articulação e integração com o conjunto de polos municipais de apoio presencial, os quais levarão o ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. O polo municipal de apoio presencial é um espaço físico para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de cursos à distância, organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais.

Nesse princípio a UAB foi constituída com base nos modelos de universidades abertas existentes na Europa, com destaque para o modelo

espanhol (NASCIMENTO & VIEIRA, 2016). Desde então, o Sistema UAB fomenta a modalidade nas IPES, proporcionando a colaboração entre a União e os entes federativos e reforça a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial, possibilitando a interiorização e priorizando a formação de professores e gestores públicos (FERREIRA & MILL, 2013). Seus eixos fundamentais de sustentação são os seguintes (CAPES, 2016b):

- *Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;*
- *Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;*
- *Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;*
- *Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;*
- *Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (CAPES, 2016b).*

Atualmente estão contemplados os cursos de graduação em Administração Pública e cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Gestão Pública, Gestão Municipal, Gestão em Saúde, e os cursos de formação dos professores da Educação Básica, o PARFOR (CAPES, 2016b).

2.3.2 Características do modelo brasileiro de EaD

Niskier (1999), apresenta o modelo de EaD vigente atualmente no Brasil, que é utilizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), podendo-se classificá-lo como *blended learning* (ensino híbrido, associando a EaD com momentos presenciais). Já Roca (2001), postula sobre as características dos cursos a distância no país, identificando convergências e divergências com os modelos formalmente conhecidos de EaD.

O *blended learning* afigura-se como um processo equilibrado de utilização da aprendizagem presencial (mediatizada ou não) e *on-line*, combinando as potencialidades de ambas, como apresentados em Voos (2003).

Através da Educação Aberta (EA), surgem possibilidades de educação para pessoas que não as possuíam antes, pois flexibiliza o requisito de tempo para estudar, com uma filosofia centrada no aluno, exigindo deste um perfil de maior autonomia e responsabilidade pela sua própria formação.

Por ser um programa educacional que se utiliza da EaD, reconhece a importância da coerência entre currículo e estratégias pedagógicas, utilizadas pelos diversos atores responsáveis pelas atividades docentes, na formação acadêmica. Alguns aspectos desse modelo devem ser identificados para que se possa caracterizá-lo, a saber: planejamento, ensino, avaliação e formação docente.

Para que tais aspectos sejam considerados, desde sua concepção até a sua operacionalização, o modelo baseia-se em arranjos institucionais que ajudam a compor um sistema de cooperação, considerando como pilares do sistema UAB as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e os polos de apoio presencial.

No que se refere à estrutura organizacional da gerência do programa (Figura 1), sabe-se que a alta gestão do Sistema UAB é atribuída à CAPES, mais especificamente à DED, porém sendo fundamental a articulação integrada entre os atores da gestão intermediária: a) coordenadores institucionais da UAB nas IPES; e, b) coordenadores de polo vinculados às Secretarias Municipais de Educação.

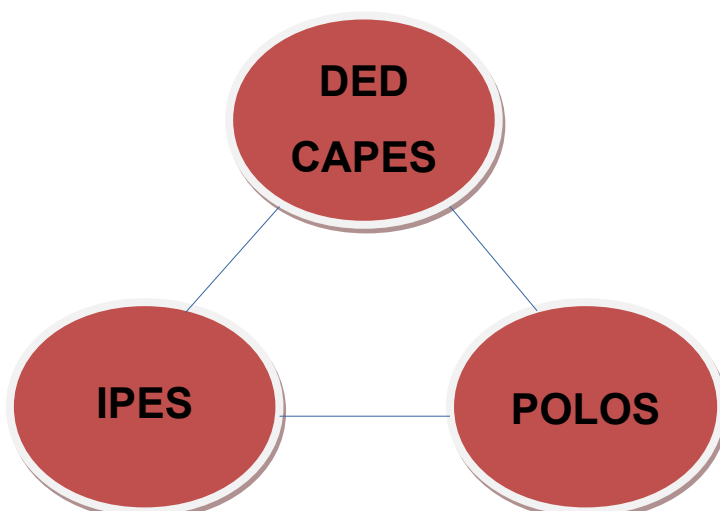


Figura 1: Estrutura organizacional da gerência da UAB

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Na figura 1 a DED/CAPES aparece na condição de indutora e gestora máxima do Sistema UAB, a DED, em parceria com as IPES credenciadas no sistema e responsáveis pela oferta dos cursos, municípios responsáveis pela manutenção dos polos, estados e Distrito Federal, responsáveis pelo levantamento de demandas, cadastro e aprovação das inscrições dos profissionais do magistério das redes públicas de ensino básico.

Visto que o sistema depende de múltiplos atores em diferentes esferas governamentais é natural a preocupação com a qualidade, tanto no que se refere à qualidade da formação proporcionada pelos cursos, a qualificação dos docentes que atuam no sistema e a qualidade da infraestrutura dos polos de apoio presencial; sendo o principal deles a qualidade dos polos Lima (2014). Segundo o autor, quando a DED/CAPES assumiu a gestão do Sistema UAB,

(...) tanto as instituições públicas quanto os seus polos de apoio presenciais foram credenciados de forma experimental, e, mais posteriormente, receberam visitas das comissões de avaliação. Alguns polos foram considerados aptos, outros aptos com pendência ou não aptos (LIMA, 2014, p. 29).

Tal processo de regulação, atualmente é de responsabilidade da Gerência de Infraestrutura e Tecnologia da DED/CAPES.

2.3.3 Financiamento e diretrizes operacionais

Dentre os recursos financeiros destinados ao Sistema UAB são previstas verbas para o financiamento de atividades, como: a) gestão do projeto UAB; b) produção do material didático; c) infraestrutura para as IPES; d) formação docente continuada; e, e) custeio da oferta dos cursos.

Também são disponibilizados frequentemente, editais de fomento que visam o incentivo à pesquisa e o desenvolvimento de ações, metodologias e técnicas inovadoras e integradoras (RAMOS & MEDEIROS, 2009), para os quais as IPES podem submeter seus projetos.

Observando-se a evolução histórica da dotação orçamentária, apresentada no quadro 2, pode-se verificar os valores desembolsados

anualmente, no período compreendido entre 2006 à 2013, para rubricas relacionadas a custeio e capital.

Quadro 2: Indicadores de desembolso em custeio e capital no Sistema UAB

CUSTEIO - PERÍODO 2006 /2013				
ANO	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL	EXECUTADO
2006	R\$ 176.000.000,00	R\$ 5.983.363,00	R\$ 181.988.363,00	R\$ 156.057.628,00
2007	R\$ 80.550.000,00	R\$ 18.950.000,00	R\$ 99.500.000,00	R\$ 98.326.200,00
2008	R\$ 158.535.989,00	R\$ 15.000.000,00	R\$ 173.535.989,00	R\$ 155.301.343,00
2009	R\$ 185.303.753,00	R\$ 30.000.000,00	R\$ 215.303.753,00	R\$ 206.141.274,00
2010	R\$ 252.531.200,00	R\$ 30.000.000,00	R\$ 282.531.200,00	R\$ 196.403.453,00
Matriz 2010	R\$ 96.745.415,00	R\$ 0,00	R\$ 96.745.415,00	R\$ 89.346.443,00
2011	R\$ 253.525.479,00	R\$ 5.000.000,00	R\$ 258.525.479,00	R\$ 222.331.911,00
Matriz 2011	R\$ 59.683.817,00	R\$ 0,00	R\$ 59.683.817,00	R\$ 29.782.740,00
2012	R\$ 169.176.262,00	R\$ 5.000.000,00	R\$ 174.176.262,00	R\$ 162.527.173,00
2013	R\$ 128.503.627,70	R\$ 2.396.927,60	R\$ 130.900.555,30	R\$ 130.900.555,30
Total	R\$ 1.256.051.915,00	R\$ 109.933.363,00	R\$ 1.541.990.278,00	R\$ 1.316.218.165,00

Fonte: Lira & Lima (2014)

Para além das previsões de desembolso para custeio e capital, também são encontrados no quadro 2 os totais de valores executados anualmente os quais, na maioria dos casos, são sempre inferiores aos orçados; o que pode indicar dificuldades da IPES em executar o orçamento previsto.

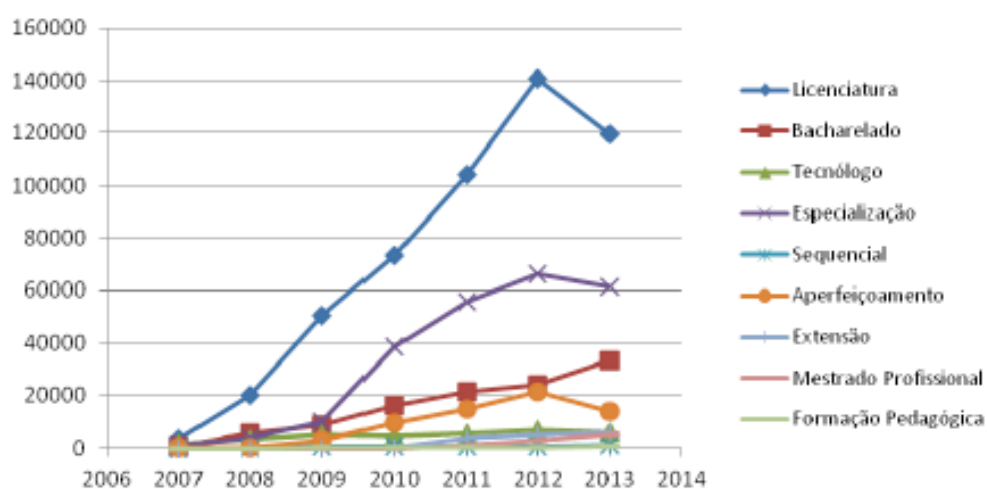
No que se refere ao desembolso de custeio designado especificamente para o pagamento de bolsas aos profissionais (docentes ou técnicos) atuantes nos cursos ofertados pelo Sistema UAB, sua evolução é apresentada no quadro 3.

Quadro 3: Evolução da dotação orçamentária para bolsas

CUSTEIO BOLSAS - PERÍODO 2006 /2013	
ANO	CUSTEIO
2006	R\$ 12.000,00
2007	R\$ 8.757.700,00
2008	R\$ 63.389.400,00
2009	R\$ 126.665.800,00
2010	R\$ 178.266.190,00
2011	R\$ 259.683.855,00
2012	R\$ 195.895.735,00
2013	R\$ 313.424.315,00
Total	R\$ 1.146.094.995,00

Fonte: Lira & Lima (2014)

Já no que se refere à distribuição da dotação orçamentária para o pagamento bolsas por tipo de curso (gráfico 1), pode-se verificar que a maior concentração encontra-se no pagamento de bolsas para os cursos de licenciatura, seguida dos cursos de especialização.

Gráfico 1: Custeio de bolsas por tipo de curso

Fonte: Lira & Lima (2014)

É importante ressaltar que tais recursos, sejam eles de custeio, de capital ou referentes a bolsas de estudo e pesquisa disponibilizadas para profissionais docentes e técnicos envolvidos nos processos dos cursos ofertados no sistema UAB, são descentralizados da matriz orçamentária da IPES, ficando sua gestão financeira sob a responsabilidade do Coordenador Institucional da UAB na IPES com o apoio de seu adjunto.

2.3.4 Principais números

Segundo informações constantes do Sistema de Informações do Programa UAB (SISUAB), em 2018, a DED/CAPES conta com:

- a) 109 IPES integrantes no Sistema UAB (Universidades Federais, Universidades Estaduais e IFs);
- b) 771 polos de apoio presencial ativos;
- c) 800 cursos;
- c) mais de 170.000 alunos formados;
- d) mais de 150.000 alunos ativos.

Segundo Lira & Lima (2014) as metas incorporadas à missão da CAPES para o período 2012-2015 as quais sofrem impactos da oferta de EaD pela UAB no país, a saber:

- a) Elevar o percentual de docentes da EB que possuem formação específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020;*
- b) Formar professores da EB em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020 (LIRA & LIMA, 2014, 139).*

Para tanto, foram estabelecidas metas para matrículas em programas de formação inicial, continuada e mestrados profissionais, para os anos de 2012, 2013 e 2014. As metas estabelecidas para matrículas e bolsas para o período 2012-2014 estão apresentadas no quadro 4.

Quadro 4: Indicadores e Metas do Sistema UAB (matrículas e bolsas/ano)

INDICADOR	ANO	MATRÍCULAS	BOLSAS
UAB Matrículas e bolsas	2012	148.000	25.000
	2013	163.000	27.500
	2014	171.000	30.000

Fonte: Lira & Lima (2014)

As metas apresentadas para as matrículas indicam um acréscimo de, aproximadamente, 10,13% no número de matrículas para o ano de 2013 em relação à 2012 e de 4,91% para o ano de 2014 em relação à 2013. Já as metas para o número de bolsas indicam um acréscimo de, aproximadamente, 10% para o ano de 2013 em relação à 2012 e de 9,12% para o ano de 2014 em relação à 2013.

As metas estabelecidas para número de professores da EB matriculados no Mestrado Profissional para o período 2012-2014 estão apresentadas no quadro 5.

Quadro 5: Indicadores e Metas do Sistema UAB

(Matrículas de professores da EB nos Mestrados Profissionais)

INDICADOR	ANO	MATRÍCULAS
Professores da EB/ Mestrado Profissional	2012	2.800
	2013	4.200
	2014	6.300

Fonte: Lira & Lima (2014)

As metas apresentadas para as matrículas indicam um acréscimo de 50% no número de matrículas para o ano de 2013 em relação à 2012 e de 50% para o ano de 2014 em relação à 2013.

As metas estabelecidas para número de professores da EB matriculados em cursos e programas de formação continuada para o período 2012-2014 estão apresentadas no quadro 6.

Quadro 6: Indicadores e Metas do Sistema UAB

(Matrículas de professores da EB na formação continuada)

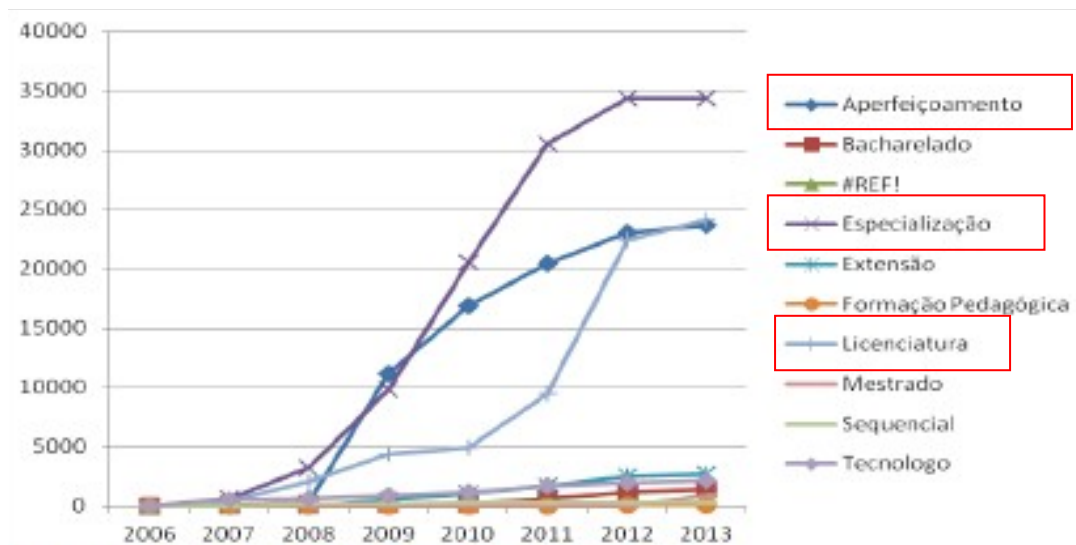
INDICADOR	ANO	MATRÍCULAS
Professores da EB/ Cursos e Programas e formação continuada	2012	2.600
	2013	10.200
	2014	19.100

Fonte: Lira & Lima (2014)

As metas apresentadas para as matrículas indicam um acréscimo de, aproximadamente, 292,3% no número de matrículas para o ano de 2013 em relação à 2012 e de 87,3% para o ano de 2014 em relação à 2013.

De acordo com Lira & Lima (2014), o número total de matrículas no Sistema UAB efetivo para o exercício de 2013 foi de 246.024, superando em, aproximadamente, 28% a meta estipulada para o período, que foi de 177.400 de matrículas, quando somadas as metas previstas para matrículas em cursos de graduação, professores do EB matriculados em Mestrados Profissionalizantes e em cursos e programas de formação continuada (quadros 4, 5 e 6, respectivamente).

Outro dado interessante está relacionado aos índices de conclusão de curso por modalidade de ensino, os quais, segundo Lira & Lima (2014), indicam um aumento significativo nos concluintes de cursos de especialização, aperfeiçoamento e licenciatura (gráfico 2).

Gráfico 2: Evolução dos índices de conclusão de curso

Fonte: Lira & Lima (2014) grifos nossos

2.3.5 Principais pesquisas

Diversos autores afirmam que a avaliação em larga escala ainda é um tema pouco encontrado nas pesquisas científicas, ao contrário da avaliação de aprendizagem, como afirma Belão (2014, p. 88), quando afirma que

Nota-se, porém, a escassez de trabalhos sobre avaliação na Educação a Distância, tanto no que se refere ao processo de aprendizagem quanto à avaliação institucional. As pesquisas analisadas tratam da avaliação de forma descritiva, ou dentro de um contexto específico, mas nenhuma delas tem como objetivo analisar ou verificar processos avaliativos (BELÃO, 2014, p. 88).

Neste contexto, buscou-se realizar o levantamento bibliográfico das teses e dissertações publicadas no período compreendido entre 2006 e 2015, sobre o Sistema UAB, identificando, entre elas, as que versam sobre avaliação da política pública, as quais serão apresentadas a seguir.

Para fins de esclarecimento, para composição dessa seção, não foram contabilizados os artigos científicos publicados sobre o assunto, visto que estes não apresentam elementos suficientes para a completa compreensão do detalhamento da pesquisa realizada; porém estes foram utilizados para a composição do presente referencial teórico.

O levantamento bibliográfico em teses e dissertações da área resultou em 63 registros relacionados às palavras-chave: a) políticas públicas para EaD; b) ensino superior a distância; c) avaliação do ensino superior a distância; d) Universidade Aberta do Brasil; e, e) expansão do ensino superior. Destas, 25 tratam especificamente da avaliação de políticas públicas para educação a distância, cujos temas, objetivos, metodologias e resultados estão detalhados no Apêndice C.

As outras 38 teses ou dissertações nacionais encontradas versam sobre temas diversos, que foram aqui classificadas em 15 diferentes categorias. Na categoria 1 “Relatos de experiências de cursos à distância em diversas áreas” foram identificadas 8 teses ou dissertações. Na categoria 2 “Concepção e implementação da UAB” foram identificadas as pesquisas de Rabello (2012), dissertação de mestrado relatando o caso da implementação do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública no Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC) e Lacé (2014), tese de doutorado relatando a influência política da ditadura militar nas origens e concepções da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no século XXI. Na categoria 3 “Dificuldades da formação docente pela UAB” foi identificada a pesquisa de Silva (2011), dissertação de mestrado sobre as dificuldades que norteiam a formação docente na UAB, um estudo de caso do Polo de Valença/Bahia. Na categoria 4 “Resultado do ENADE” foi encontrada a pesquisa de Serra (2012), tese de doutorado que analisa os resultados do ENADE para o Curso Piloto da UAB. Na categoria 5 “Formação” foram encontradas as pesquisas de Santana (2016), dissertação de mestrado sobre a contribuição da EaD para o processo de formação cidadã no Estado de Sergipe e a tese de doutorado de Osório (2010), sobre os discursos que regem a formação de professores na UAB.

Já na categoria 6 “Trabalho e profissionalização de professores e tutores” foram encontradas as pesquisas de Gomes (2015b), tese de doutorado sobre a profissionalização do tutor como docente na UAB, a tese de doutorado de Oliveira (2014) que também trata da profissionalização do tutor, porém analisando especificamente dos cursos de Pedagogia a distância e Pacheco (2011), na sua dissertação de mestrado sobre as concepções que norteiam o

trabalho de tutoria online, analisando o caso do Escola Técnica Aberta do Brasil (ETEC), Santos (2010), dissertação de mestrado sobre aspectos da profissionalização dos tutores nos cursos de pedagogia da UAB. Ainda na mesma categoria foram classificadas as pesquisas de Amaro (2012), dissertação de mestrado que analisa as funções do tutor na UAB e, ainda, a tese de doutorado de Martins (2014), sobre a metamorfose do trabalho docente na UAB. Na categoria 7 “Práticas pedagógicas” foram identificadas as pesquisas de Ribeiro (2015), tese de doutorado sobre as práticas inovadoras da gestão colaborativa do conhecimento na UAB da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a dissertação de mestrado de Dal Zot (2010) sobre a avaliação dos instrumentos didáticos e sua relação com os estilos de aprendizagem, a tese de doutorado de Mota (2012) sobre distância, presença e encontro na UAB e, ainda, a tese de doutorado de Silva (2013) sobre as práticas educativas no curso de Pedagogia da UAB DA Universidade de Brasília (UnB). Na categoria 8 “Credenciamento institucional/institucionalização” foram identificadas as pesquisas de Lobo (2011), tese de doutorado sobre Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro e a dissertação de mestrado de Santos (2012) sobre a trajetória da EaD na UnB.

Na categoria 9 “Material didático e design instrucional” foram classificadas as pesquisas de Meneguelli (2012), dissertação de mestrado sobre a elaboração de material didático hipermodal para Educação a distância (EaD), a dissertação de mestrado de Braga (2012), sobre o uso de material didático hipermediático em cursos semipresenciais na UAB da Universidade Federal do Ceará (UFC) e a dissertação de mestrado de Silva (2010), sobre repositórios de recursos educacionais digitais reutilizáveis na UAB. Já para a categoria 10 “Inclusão digital” foi identificada a tese de doutorado de Marcon (2015) sobre a inclusão digital na formação inicial de educadores a distância nas universidades abertas do Brasil e de Portugal.

Enquanto que para a categoria 11 “Avaliação/gestão de cursos”, foram identificadas as pesquisas de Abreu (2012), sobre a avaliação dos cursos de pedagogia a distância em Santarém, a dissertação de mestrado de Batista (2012) sobre uma proposta baseada em abordagem ágil para a construção de

cursos na UAB e, Faller (2009), na sua dissertação de mestrado sobre os parâmetros para avaliação de cursos a distância. Na categoria 12 “Moodle”, foram classificadas as pesquisas de Nascimento (2015), tese de doutorado sobre as tecnologias digitais como dispositivos de poder e a tese de doutorado de Queiroz (2016), sobre a análise geográfica sobre espaço virtual de ensino a partir das experiências na EaD da UAB no norte de Minas Gerais.

Na categoria 13 “Evasão e permanência” foi identificada a pesquisa de Pacheco (2010) sobre evasão e permanência de estudantes do Curso de Administração da UAB. Na categoria 14 “Polos de apoio presencial” foram identificadas as pesquisas de Cardoso (2012), dissertação de mestrado sobre o gerenciamento de recursos humanos nos polos de apoio presencial da UAB e de Rodrigues (2014), dissertação de mestrado sobre os ateliês de artes nos polos de apoio presencial da UAB. As pesquisas identificadas totalizam 63 e sua classificação está resumida no quadro 7.

Quadro 7: Categorização das teses e dissertações encontradas sobre a UAB

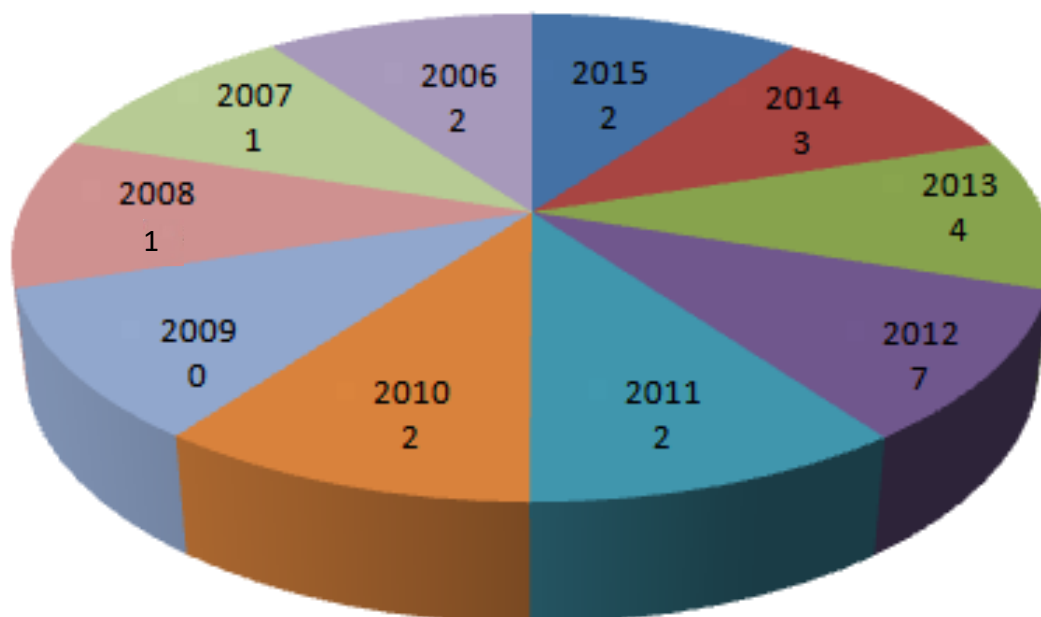
Categorias	Pesquisas	Nº
Categoria 1	Relatos de experiências de cursos à distância em diversas áreas	8
Categoria 2	Concepção e implementação da UAB	2
Categoria 3	Dificuldades da formação docente pela UAB	1
Categoria 4	Resultado do ENADE	1
Categoria 5	Formação docente	2
Categoria 6	Trabalho e profissionalização de professores e tutores	6
Categoria 7	Práticas pedagógicas	4
Categoria 8	Credenciamento institucional/institucionalização	2
Categoria 9	Material didático e design instrucional	3
Categoria 10	Inclusão digital	1
Categoria 11	Avaliação/gestão de cursos	3
Categoria 12	Moodle	2
Categoria 13	Evasão e permanência	1
Categoria 14	Polos de apoio presencial	2
Categoria 15	Avaliação de políticas públicas	25
Total		63

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Dentre as 63 teses ou dissertações nacionais de 2006 à 2015, foram identificadas 25 que versam sobre políticas públicas para educação a distância (categoria 15 do quadro 7), algumas delas especificamente sobre a

Universidade Aberta do Brasil. Destas, 15 são dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado e sua distribuição anual pode ser visualizada no gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição das teses e dissertações da categoria 15
(Período de 2006 à 2015)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Observando-se o gráfico 3 pode-se verificar que de 2012 à 2014 concentram-se 14 (58,3%) das teses e dissertações, distribuídas em 3 de um total de 10 anos pesquisados. O fato de somente 8 (2,9%) das pesquisas estarem concentradas em 6 anos indica que, nos primeiros anos de implantação da política e de disseminação pelos Estados do país pode significar que os pesquisadores estavam mais interessados em entender o funcionamento da política e identificar os papéis dos diferentes atores envolvidos nesse processo. Já o aumento das pesquisas sobre a avaliação da política, período de 2012 a 2014, pode significar que nesse período os pesquisadores começaram a se preocupar com a qualidade e pesquisar teorias e métodos que suportassem uma avaliação da qualidade da implantação da política. A partir de 2014, época em que a comunidade acadêmico/científica começou a discussão sobre o marco regulatório da EaD e as questões de

avaliação em larga escala para a EaD começaram a ser disseminadas, como as discussões ainda estavam em andamento, os parâmetros, dimensões e indicadores que seriam utilizados para avaliar a política estavam em consolidação, o que pode ter influenciado na redução do número de pesquisas sobre o assunto.

Quanto aos temas abordados nas pesquisas da categoria 15, pode-se citar: a) Adesão e implementação nas universidades; b) Institucionalização; c) Práticas e modelos de gestão; d) Expansão do Ensino Superior; e) Metodologias de avaliação da política; f) Colaboração entre universidades e Estado; g) Resultados na formação de professores; h) Industrialização do ensino; e, i) Efetividade. A subcategorização em temas das teses e dissertações da categoria 15 está quantificada no quadro 8.

Quadro 8: Subcategorização das pesquisas da categoria 15

Tema	Nº de pesquisas
Adesão e implementação nas universidades	6
Institucionalização	4
Práticas e modelos de gestão	4
Expansão do Ensino Superior	2
Metodologias de avaliação da política	4
Colaboração entre universidades e Estado	2
Resultados na formação de professores	1
Industrialização do ensino	1
Efetividade	1
Total	25

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

A descrição do tipo de pesquisa, título, objetivo, metodologia e resultados das teses e dissertações da categoria 15 são apresentados no Apêndice C.

Analisando-se o detalhamento das teses e dissertações da categoria 15 pode-se verificar que, apesar de todas elas tratarem de avaliação de políticas públicas, somente uma delas trata especificamente da avaliação da efetividade da política, o que serve como argumento concreto para a justificativa da escolha desse tema para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Cabe ressaltar que, apesar de intencionar constituir-se em um levantamento exaustivo das teses e dissertações sobre o assunto aqui tratado, este foi realizado utilizando como fonte de consulta o Banco de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), desta forma eventuais falhas no levantamento realizado resultam da própria inconsistência dos dados no BDTD.

2.4 Avaliação do ensino superior

A discussão sobre avaliação do ensino superior tem ocupado, historicamente, lugar de destaque nos centros de pesquisa do mundo todo, mais recentemente na América Latina onde aparece a preocupação com a regionalização dos sistemas de ensino. Já há algum tempo, a situação da universidade, no que se refere à qualidade do ensino e da aprendizagem, ocupa o interesse mundial e traz à tona a discussão sobre a avaliação e as suas relações com os projetos educacionais iniciando-a com o estabelecimento de um paralelo entre a avaliação e os objetivos educacionais a partir de três focos: avaliação externa, auto-avaliação e regulação.

A novidade é que, nos últimos anos, a discussão recaiu sobre o caráter social e político da universidade. No Brasil, diante de tantos desafios que a política e a estrutura da educação nos propõem, o interesse em pesquisar e discutir as influências da construção sócio-histórica dos conceitos e concepções vigentes na avaliação do ensino superior (GOUVEIA et al, 2005), bem como a interpretação da legislação e das políticas educacionais na sua implantação têm também tomado corpo como uma das tentativas de entender a atual situação do país, assim como delinear alternativas para um gradativo abrandamento dos problemas do cenário atual do ensino superior.

É neste universo de pesquisas que surgem questões como: Como está configurado o ensino superior e como deveria estar? Que características são predominantes no sistema de ensino superior no país? Quais características

são consideradas determinantes para a garantia da qualidade do ensino superior? Quais expectativas têm a sociedade em relação à universidade?

A proposição de reflexões sobre os aspectos da multireferencialidade e da complexidade da avaliação do ensino superior contemplam as interfaces educacionais, considerando-se o contexto brasileiro, a cultura escolar elitista do ensino superior ainda tão presente na contemporaneidade, bem como a influências sofridas na constituição do sistema de ensino superior no país e as atuais demandas do mundo produtivo.

A atual proposta de discussão é complementada com o estudo dos motivos para mudanças nas práticas avaliativas do ensino superior, podendo-se citar como principais: as influências das políticas de Governo nas políticas de Estado, as mudanças na realidade do mundo do trabalho e no mundo da vida e a compreensão da universidade como espaço de aprendizagem e não de transmissão.

Neste contexto, considerando-se que avaliar é comparar com uma expectativa, se há uma expectativa, então, há um a priori, há uma referência e também uma finalidade, uma razão de existir da universidade. Em educação, a finalidade de avaliar é saber se o sistema está sendo eficiente, se está promovendo ao máximo as potencialidades dos alunos e se está respondendo às necessidades da sociedade onde se insere. Tais referências são definidas histórica e socialmente, mas há importantes componentes subjetivos em jogo, como o avanço da construção de uma identidade e da socialização da universidade; processo este que, hoje, é diferente de como eram construídas antigamente. A dificuldade é que as referências históricas e socialmente construídas tendem a ser conservadoras, impõe resistência a mudanças. Então, como avaliar as universidades dessa nova sociedade com os olhos da sociedade do passado?

2.4.1 O uso dos conceitos avaliativos

A avaliação do ensino superior pode ser abordada de três formas: a) como campo teórico; b) como campo de conhecimento; e, c) como campo prático. Suas principais epistemes são: medida, gestão, sentidos e aferição.

Segundo Weiss (1975) apud Simons (1999) a avaliação é um empreendimento racional e que tenta verificar efeitos de políticas e intervenções em relação aos fins que deve alcançar. Trata-se da determinação de valor de “alguma coisa” e implica, portanto, em juízo de valor, julgados de acordo com critérios definidos. Para tanto, são estabelecidos padrões pautados em critérios, os quais devem ser: apropriados, explicitados e justificados.

Neste sentido, é importante estudar a lógica que é utilizada para avaliar, pois o valor pode ou não ser atribuído conforme a lógica utilizada.

No caso específico das universidades, torna-se imprescindível identificar as suas funções, que podem ser: produzir conhecimento, disseminar conhecimento, formar professores, capitanear os sistemas de ensino e proporcionar o enriquecimento cultural. Sua lógica prevê a congruência, a consistência e a coerência de suas ações com seus propósitos.

Para tanto, a constituição da avaliação como um campo de estudos e investigação demanda a definição de concepções, etapas, atores e a explicitação da relação investigação X avaliação. Especificamente na avaliação educacional são contemplados elementos como: alunos, currículos, programas e professores e, devido à quantidade e diversidade de atores envolvidos (Estado, sociedade, gestores educacionais, professores, alunos, mercado de trabalho, etc...) a avaliação, para ser considerada democrática, deve ser acordada, direta ou indiretamente, entre os atores envolvidos.

Considerando-se que o objetivo da avaliação deve ser encontrar elementos para o aperfeiçoamento, duas visões são possíveis: a experimental e a processual. A visão experimental está voltada para verificar o êxito, ou seja, o produto. Já a visão processual considera o contexto, sendo uma via transacional, multidirecionada.

Já no que se refere às práticas avaliativas, pode-se afirmar que estas implicam em fatores como: a) a influência da concepção adotada (seja na instituição ou nas políticas públicas propostas); b) a escolha dos métodos próprios para cada caso (respeito às identidades); e, c) a adoção de métodos qualitativos, compatíveis com as perspectivas adotadas.

Outro aspecto importante nos processos avaliativos se refere aos resultados, pois mesmo no uso de uma metodologia quantitativa deve-se considerar a interpretação e a utilização dos resultados, pois a utilização desses resultados é um processo de interpretação. Tal interpretação deve ser abordada considerando-se os três princípios básicos da avaliação, a saber: a) ético – valorização das diferenças e singularidades das áreas do conhecimento, das instituições, das regiões, etc; b) pedagógico – multiplicação das direções do olhar, demandando tempo para reflexões; e, c) dialético – avaliação com propósito de promover melhorias no sistema de ensino superior.

2.4.2 Uma perspectiva histórica

Na tentativa de desvendar, na literatura, como surgiu a preocupação com avaliação, percebe-se que está fortemente relacionada com a tentativa de compreensão do desenvolvimento humano, pois tais investigações são aliadas ao ato de avaliar pelas características necessárias a ambos, a saber: o pensamento descritivo, o pensamento analítico e o sentido crítico interpretativo.

O interesse despertado por essa retomada histórica do campo conceitual da avaliação da aprendizagem advém da descoberta da complexidade deste, por contemplar aspectos ligados à natureza econômica e política da sociedade e aspectos pedagógicos dos sistemas educacionais. A importância dessa descoberta se deve à percepção de que o pensar a avaliação requer o pensamento simultâneo sobre o projeto de sociedade e o projeto de escola que se defende e pretende.

Neste contexto, pode-se identificar a demarcação histórica deste campo conceitual e seus construtos epistemológicos a partir de quatro distintas

gerações de avaliação: a geração da medida ou da mensuração a geração da descrição, a geração qualitativa e do juízo de valor ou responsiva, e a geração da negociação e atribuição de sentido; as quais correspondem à diferentes momentos sociais e políticos na história da humanidade.

No que se refere aos paradigmas da avaliação e seus respectivos modelos e teóricos, pode-se identificar que estes enfatizam diferenças no que concerne à: metodologias, aspectos valorativos, funcionalidade, modelos quantitativos, aspectos procedimentais e outros fixados nos valores que dever ser seguidos.

Fundamentalmente, pode-se definir dois paradigmas de avaliação: o positivista, trazendo as concepções behavioristas ou tecnicistas; e, o sócio-histórico, enfatizando a avaliação mediadora, como processo de regulação e promoção de melhorias.

A constatação, neste caso, é a necessidade de que o sistema de avaliação seja utilizado de forma diferenciada, ou seja, sirva à diferentes propósitos, apesar de seus processos evidenciarem práticas de punição, sabendo que é preciso esclarecer as potencialidades e fraquezas de instituições e programas, sempre visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino.

Estabelecendo-se as relações entre os paradigmas de avaliação, a legislação educacional vigente e as práticas avaliativas no ensino superior, pode-se perceber que a proposta apresentada na LDB é de uma avaliação emancipatória (BRASIL, 1996), característica primordial do paradigma sócio-histórico, em quase nada se parece com prática vivenciada. Tampouco existe coerência interna em uma regulamentação que diz primar pela melhoria da qualidade do sistema de ensino, porém em muitos momentos desconsiderando a trajetória construída por instituições e programas.

Dentre as diversas áreas de contribuem para os estudos em avaliação, algumas contribuições da psicologia cognitiva para a educação permitem a percepção de que é preciso avaliar a maneira como os alunos são avaliados, através da proposição de uma avaliação metacognitiva tanto para alunos – no que se refere à tomada de consciência crítica sobre seu aprendizado, quanto

para os professores – no que se refere à reflexão sobre suas próprias práticas (GRÉGOIRE, 2000). Tal perspectiva é, também, aplicada na avaliação de ensino superior, no que se refere à avaliação de instituições e programas, e pode utilizar como objeto a autoavaliação, já instituída no Brasil.

Tal reflexão possibilita a retomada das discussões sobre o dualismo quantidade X qualidade, porém na perspectiva de provar que estes dois aspectos não precisam ser dicotômicos, mas sim complementares e adequados à determinadas situações de avaliação. É importante ressaltar que, independentemente do rótulo que seja atribuído a uma proposta avaliativa, a implantação desta está diretamente relacionada às concepções e a formação dos atores envolvidos no processo, pois a avaliação está diretamente relacionada aos problemas da sociedade.

2.4.3 A avaliação do ensino superior X a universidade que desejamos

Uma das primeiras constatações a respeito da avaliação do ensino superior é o fato de estar diretamente relacionada ao modelo de universidade que se delineia como parte componente da sociedade ideal para o futuro. Uma pergunta, portanto, anterior àquelas que foram elencadas anteriormente, refere-se à concepção de universidade na sociedade atual (sociedade da avaliação), a saber: qual vai ser o papel da universidade para que se identifique o que avaliar para melhorá-la para o futuro?

Outro parâmetro a ser considerado, segundo Zabalza (2006), são os anseios sociais e históricos, traduzidos na expressão globalização, que nos propõem indagações sobre qual será o papel da universidade na sociedade do futuro; surge, assim, o conceito de responsabilidade social que pode ser implantado a partir da comunicação entre a universidade e a sociedade.

Determinados segmentos da sociedade vem apontando o ensino superior como um pilar fundamental para resolver ou tentar diminuir consideravelmente os problemas sociais. Por outro lado, o ensino superior, assim como a educação de forma geral, encontra-se no momento sem um

paradigma norteador que o possibilite emergir da crise interna na qual se encontra. Com isso, o ensino superior, sem um referencial, pode atender as responsabilidades que lhe são atribuídas?

Deste modo, a universidade, ganha a atribuição da preocupação com os problemas sociais, que deixam de ser atribuição somente dos governos e têm tomado proporções a ponto de atingirem os mais diversos segmentos da sociedade. Tais problemas, em nada diferem dos já encontrados em épocas remotas (fome, miséria, analfabetismo, violência, entre outros), porém ganham uma proporção nunca antes vista pela humanidade. Isto se deve ao avanço dos meios de comunicação e a diversidade de formas de acesso à informação que dão maior visibilidade às questões que antes eram consideradas locais e que, hoje, percebe-se a replicação de sua ocorrência em diferentes lugares geográficos do planeta, podendo ser consideradas globais, apesar de estarem localizadas e, portanto, assumirem diferentes nuances.

Talvez o que esteja subjacente às discussões postas em pauta é que a resolução dos problemas sociais parece-nos estar à deriva pela falta de percepção de que o vento sopra em uma única direção: a igualdade de direitos, de oportunidades e de condições.

Dada a necessidade de construção, a tendência natural é que as esperanças sejam canalizadas para a educação superior, não somente aquela que se aprende nos bancos escolares, mas a compreendida como a associação complementar de seus pilares constitutivos: família, religião, escola e sociedade (aqui entendida como o(s) grupo(s) social(is) onde o indivíduo está inserido). Pilares estes que assumem o papel de referência ética, moral, de humanidade e de cidadania refletidos em todas as ações do indivíduo ao longo da vida, como postula Dias Sobrinho (2002).

2.4.4 A realidade brasileira

Os indicadores de qualidade do ensino superior propostos pelo governo na política educacional vigente, segundo os resultados mais atuais, em nada correspondem às expectativas e aos investimentos que têm sido realizados nos

últimos anos.

Um dos aspectos a ser considerado como influência negativa nas políticas educacionais implantadas no Brasil, até hoje, é a descontinuidade dos programas de governo, gerando a ruptura as ações educacionais e a consequente ineficácia destas, fazendo com que as metas estabelecidas não sejam alcançadas. Como possível solução para esse problema, o ex-Ministro da Educação Fernando Haddad afirma que *“o ideal é que as políticas públicas sejam políticas de Estado, que não haja descontinuidade de governo para governo. O Brasil já está aprendendo a lidar com esses conceitos”*, afirma Haddad em Brasil (2008). Para o ex-ministro, essa visão permite que inovações e ajustes sejam feitos com mais legitimidade nas próximas gerações de governantes.

Ressaltados os indicadores educacionais, torna-se nítida a crise instaurada na educação e, com ela, os desafios a serem enfrentados são muitos, como pode ser percebido nas propostas de alguns autores como Alava (2002), Almeida (2007) Auge (2006), Castells (1996), Moraes (2000), Santos (2003) e Schneiderman (2006), preocupados em criar soluções que descubram um norte para o nosso sistema educacional.

Transpondo-se a ideia apresentada por Dewey apud Ghiraldelli Jr (2002) de que *“...Não existe ‘ser’ sem ‘dever ser’”*, para a realidade da universidade e as expectativas da sociedade sobre ela, a afirmação pode ser analisada tanto pelo aspecto político/social, quanto pelo pedagógico, identificando-se a necessidade de uma definição do que a universidade *“deve ser”*, seu referencial, para que somente então ela possa vir a *“ser”* o que a sociedade espera dela.

Também outros autores, historicamente, vem corroborar o status de constantes mudanças e da necessidade de um referencial, como Kilpatrick apud Ghiraldelli Jr (2002), quando fala da educação para uma civilização em mudança, ou o filósofo Nietzsche, também citado pelo mesmo autor, quando afirma que: *“O mundo é histórico, mas nós não sabemos para onde ele vai.”*

2.4.5 O Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) brasileiro

Assumindo-se o compromisso público da universidade e a importância da avaliação da qualidade para sua garantia, sendo vista como um processo sistemático de análise que permite compreender as atividades, os fatos e as coisas, a partir do contexto, da instituição, do produto e do processo, foram criadas as dimensões do SINAES.

Um dos elementos da proposta do SINAES (2004) é a globalidade a partir da formulação, do desenvolvimento das ações e os resultados alcançados com a implantação de um projeto pedagógico institucional. Surge com o objetivo de regulação do ensino e não somente para verificar o resultado da avaliação de cursos e instituições. A regulação é realizada por atos administrativos autorizados (credenciamento, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) do funcionamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e de cursos de graduação e sequenciais. Já a função de supervisão tem o fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema de ensino, com a legislação aplicável. Enquanto que a avaliação realizada pelo SINAES constitui o referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

O SINAES é composto por diferentes processos avaliativos, a saber: a) avaliação de instituições, que considera as etapas de auto-avaliação e de avaliação externa; e, b) avaliação de cursos, que considera a avaliação do desempenho dos estudantes, a avaliação interna de cursos e também a avaliação externa.

Como toda proposta nova, as primeiras reações da sociedade sempre são de desconfiança, medo, resistência e questionamentos em relação aos resultados. Já a proposta da auto-avaliação foi a possibilidade de garantir o olhar da comunidade interna sobre a instituição, mesmo com as dificuldades naturais na construção das CPAs (comissão própria de avaliação), devido ao problema da participação de alunos e de representantes externos. Também pode ser citado como ponto crucial para o sucesso da auto-avaliação a

sensibilização da comunidade interna, necessidade justificada pela possibilidade de descoberta das potencialidades da instituição.

Já a avaliação externa está diretamente relacionada com a regulação e apresenta o desafio do diagnóstico entre avaliação externa e interna, sem que haja julgamento por parte dos avaliadores.

O terceiro foco do SINAES, o desempenho dos alunos, é verificado a partir dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o qual, inicialmente, permitia verificar o desenvolvimento dos alunos durante o curso (VERNHINE & DANTAS, 2009), ou seja, a contribuição da instituição para o desenvolvimento dos alunos. Porém, a adoção do cálculo do IGC (Índice Geral de Cursos) causou reações na comunidade acadêmica, visto que potencializou o ranqueamento; assunto este tratado por Barreyro (2008) e Billing (2004).

Alguns desafios se configuram para que o SINAES se torne o sistema de avaliação sólido e amplamente adotado e que possa trazer os benefícios desejados para a melhoria da qualidade do sistema de ensino superior brasileiro, como citado por Ristoff (2009, p. 56):

- 1. Consolidar a cultura da auto-avaliação nas Instituições de Ensino Superior, através de maior envolvimento das CPAs nos processos de análise e interpretação dos dados;*
- 2. Envolver-se com as iniciativas internacionais de trocas de boas práticas no âmbito da avaliação educacional e participar dos esforços neste sentido no âmbito do mercosul;*
- 3. Administrar a expansão de cursos, instituições, modalidades, as constantes redefinições, revisões, visões e indecisões de modo que não retardem demasiadamente a implantação dos novos instrumentos e os ciclos avaliativos;*
- 4. Implantar o processo de meta-avaliação para ver se a avaliação atende aos interesses dos principais grupos de interesse e aos princípios da boa avaliação.*

Outros desafios foram acrescentados por nós, a saber: a) a transformação da avaliação em um instrumento de gestão; b) a participação de

todos os segmentos; c) a mobilização da comunidade; e, d) a continuidade da proposta pelos governos subsequentes. Ainda, assume-se como consequências esperadas a coleta de dados suficientes para tomada de decisões e que sejam realmente interpretados e utilizados com esse propósito, o que possibilitaria a qualificação efetiva da educação superior brasileira, em todas as dimensões; status esse que só poderá ser alcançado com o envolvimento pessoal e institucional para que se crie uma cultura de avaliação.

Uma nova proposta para a qualificação em nível internacional (sistema ARCU – SUL é o primeiro passo), sinaliza como a possibilidade de resposta para alguns desses desafios relacionados especificamente à integração.

2.4.6 Algumas questões para reflexão

Com base no exposto, algumas discussões ainda se fazem necessárias e devem ser aprofundadas para que se torne possível a definição de um conjunto de tensões em função dos propósitos aos quais se dispõe, ou deveria dispor-se, o SINAES.

O primeiro ponto de tensão é a articulação dos objetivos institucionais com os objetivos externos, ou seja, as demandas do contexto social no qual a instituição está inserida. Em relação aos critérios de avaliação surge a necessidade de equacionar o uso de critérios objetivos ou subjetivos.

Já quanto aos objetivos da avaliação a tensão está em avaliar para classificar ou avaliar para aperfeiçoar, e que uso está sendo dado aos resultados da avaliação para que esta possa promover o aperfeiçoamento do sistema de ensino superior no país. Para tanto, é necessário estabelecer o foco da avaliação não no resultado ou produto, mas no processo educativo e em todos os outros auxiliares à gestão do processo educacional. Porém, nessa perspectiva de foco no processo, surge também a preocupação com a produção de qualidade e a melhoria da IES.

Também é necessário repensar a relação entre primar pela eficiência e estar comprometido socialmente com seu entorno, o que nos remete aos custos de manutenção de serviços sociais e a responsabilidade social da IES.

Outra tensão diz respeito à manutenção da autonomia universitária e do sentimento de agressão a esta autonomia a partir da regulação pelo Estado.

Diante do exposto, as reflexões sobre tais tensões não deverão perder de vista a perspectiva de uma avaliação para aperfeiçoar e aumentar a autoconsciência da instituição, primando pela interação social.

2.5 Avaliação de políticas/programas educacionais

A discussão sobre avaliação de políticas e programas educacionais não se restringe às áreas relacionadas à Educação, visto que as redes de ensino se constituem como sistemas complexos, a tarefa de avaliá-los demanda também conceitos de diferentes áreas, para além dos específicos da educação, a saber:

- a) área de Administração – necessários para compreensão dos fenômenos relacionados à gestão das organizações educacionais;
- b) área de Economia – necessários para compreensão dos fenômenos relacionados aos impactos sócio-econômicos das ações;
- c) área de Psicologia organizacional – necessários para compreensão dos fenômenos relacionados aos aspectos comportamentais dos atores envolvidos;
- d) outras áreas do conhecimento.

A preocupação com a avaliação de políticas e programas educacionais não é recente, remonta ao final dos anos 90, quando Simons (1999), já propunha a avaliação democrática de instituições educacionais, considerando a avaliação de políticas e processos de avaliação de sistemas educacionais.

Para a compreensão da relevância da avaliação de políticas e programas torna-se necessária a compreensão do Ciclo de Políticas Públicas,

que apresenta a dinâmica de funcionamento e as etapas percorridas desde o planejamento, passando pela implantação até a avaliação da política, seja ela uma avaliação de impactos sociais ou de efetividade, como proposto por Rossi et al. (2008), na figura 2. Tal escolha se deve ao fato de que, para se elaborar uma proposta de avaliação da política pública foi necessário compreender todas as etapas pelas quais ela passa, desde a sua definição como uma agenda prioritária até a avaliação dos seus resultados; entendendo-se que este é um processo contínuo.

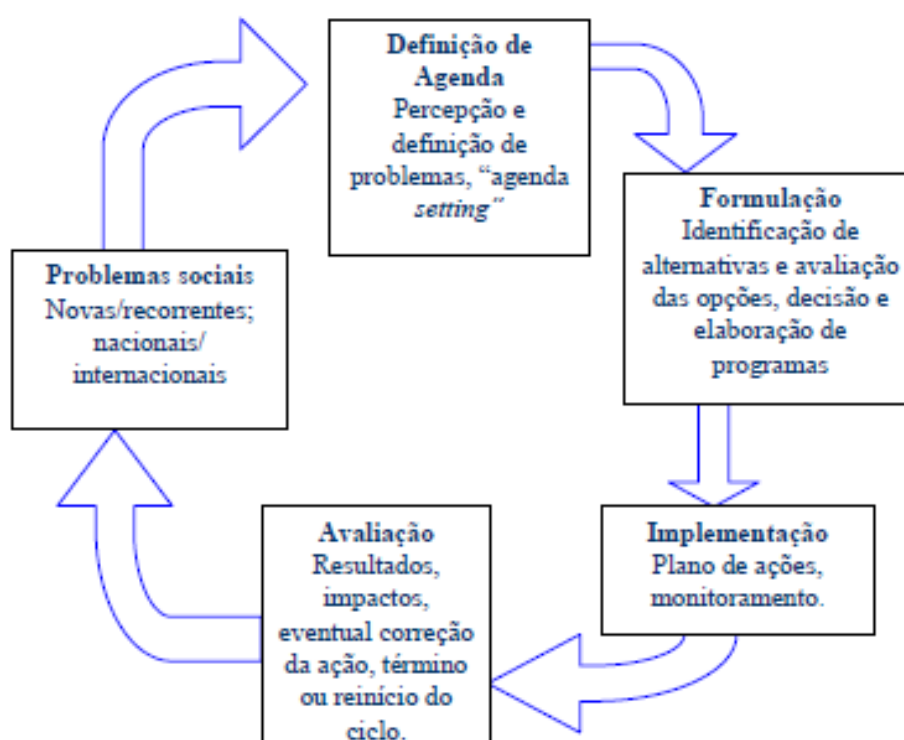


Figura 2: Ciclo de Políticas Públicas

Fonte: Rossi et al. (2008)

Rossi et al. (2008) propõe que o ciclo das políticas públicas é composto por cinco etapas sequências, porém cíclicas, a saber: a) problemas sociais; b) definição da agenda; c) formulação da política; d) implementação da política; e, e) avaliação da política.

Nessa proposta, o início do ciclo se dá a partir de problemas sociais novos ou recorrentes, sejam eles locais, regionais, nacionais ou internacionais. A partir da percepção e definição dos problemas é elaborada a agenda da política, contemplando os aspectos que devem ser considerados na sua formulação, onde serão identificadas alternativas, avaliadas as opções e tomadas as decisões para a sua constituição. A partir de sua constituição a política será implementada a partir de um plano de ação, do envolvimento dos atores e de estratégias de monitoramento. Já a fase de avaliação, seja ela realizada ao longo da implementação ou final desta, poderá abordar aspectos como resultados e/ou impactos, para que, a partir do diagnóstico da avaliação, sejam realizadas correções nas ações ou, até mesmo, término ou reinício do ciclo.

Em uma visão mais ampla da avaliação de programas, políticas e sistemas são propostas por Rossi et al. (2008) várias etapas de avaliação que devem ocorrer ao longo das fases do ciclo, a saber: a) Avaliação de Desenho; b) Avaliação de Processo; c) Avaliação de Impacto; d) Avaliação de Eficiência; e, e) Avaliação da Necessidade de Programa.

Neste sentido é necessário elencar os indicadores requeridos em cada etapa do ciclo avaliativo, a saber: a) definida a agenda da política é necessário um Sistema de Dados e Indicadores para o Diagnóstico; b) formulada a política são necessários indicadores para a tomada de decisão quanto aos programas; c) durante a implementação da política é necessário um Painel de indicadores para o monitoramento; e, d) serão gerados dados e indicadores das pesquisas realizadas durante a avaliação.

Compreendido o funcionamento do ciclo avaliativo cabe destacar as tendências na avaliação de políticas/programas

Como tendências na avaliação de políticas públicas educacionais, principalmente no que se refere ao modelo de implementação de programas a distância no Brasil, surge a escolha por uma estrutura organizacional que envolve os três entes federados, com diferentes níveis de atribuição

(Federação, Estados, Municípios) como postulado por Faller (2009). Porém, nesse modelo, sempre aparece a figura de algum ente federado externo ao processo de elaboração e implementação, que será responsável pela avaliação de desempenho da política, seja ele uma organização (como o INEP) ou algum grupo de trabalho constituído, por designação governamental, especificamente para esse fim.

3. QUADRO TEÓRICO

O presente capítulo introduz a discussão sobre a Teoria da Complexidade, que será utilizada para compreensão dos fenômenos relacionados à avaliação de efetividade do Sistema UAB como política pública de expansão do ensino superior e seus desdobramentos.

A Teoria da Complexidade foi aqui utilizada para contribuir na compreensão das dificuldades da gestão de sistemas complexos como a UAB, considerando as características desse sistema enquanto política pública para EaD. A UAB, apesar de ser chamada de “universidade”, não se caracteriza como uma IES, pois foi criada como um programa para oferta de ensino superior a distância, inicialmente gerenciada pela extinta SEED/MEC e atualmente pela DED/CAPES. Constitui-se como um sistema que reúne várias IES públicas do país (universidades federais, universidades estaduais e institutos federais) para a oferta de cursos superiores gratuitos na modalidade a distância.

O Sistema UAB, composto pelas IES e gerenciado pela DED/CAPES é o responsável por articular as ações das IES na oferta de ensino superior público na modalidade a distância no Brasil. Ao mesmo tempo em que define os parâmetros para operação das IES na oferta de tais cursos, orientando e monitorando as ações destas, também é responsável por legislar (em parceria com MEC), regular/avaliar (em parceria com o INEP) e fomentar (em parceria com o FNDE) tais ofertas.

Assim, foram aqui apresentados os principais fundamentos da Teoria da Complexidade e a estrutura do Sistema UAB, considerando a necessidade de aporte teórico para a avaliação desse sistema complexo.

3.1 A Teoria da Complexidade

A teoria da complexidade surge para questionar a fragmentação e o esfacelamento do conhecimento, em que o pensamento linear, oriundo do século XIX, colocava o desenvolvimento da especialização como supremacia da ciência, contrapondo-se ao saber generalista e globalizante (MORIN, 1977).

Neste contexto, o pensamento complexo tem como suporte a visão Sistêmica, A Teoria Geral dos Sistemas e a sua evolução para Sistemas Abertos e para os Sistemas Vivos. Existem propostas para que essa teoria seja considerada uma teoria única, passando a ser denominada, segundo Capra (1997), de Teoria dos Sistemas Complexos, através da junção de vários campos e propostas de estudos, contemplando os sistemas vivos e os sociais.

O termo complexo vem do latim “complexus”, que significa aquilo que é tecido em conjunto (MORIN, 2000). Este modo de pensamento se caracteriza por promover a junção de diversas instâncias do saber na compreensão da existência dos fenômenos; seu “modus operandi” é a síntese, e não a análise.

Para Morin (1991) a complexidade descarta a concepção cartesiana, definida como metodologia reducionista. Para ele, a complexidade remete para a reflexão sobre a noção de totalidade, que nega a fragmentação do conhecimento gerada pela funcionalidade cega do espírito de especialização, que levou a universalidade da ciência a subdividir-se, reduzindo-se a disciplinas estanques, repartindo-se.

3.1.1 Fundamentos da complexidade

Morin (2011) destaca os princípios constitutivos da complexidade, destacados a seguir: a) o princípio dialógico; b) a complementaridade dos opostos; c) incerteza e não linearidade; d) recursão organizacional; e) o princípio da autopoiese; e, f) o princípio hologramático.

3.1.1.1 O princípio dialógico

Morin (2011) destaca o princípio dialógico como um importante conceito da complexidade. Esse princípio refere-se à capacidade de associação entre dois termos que são antagônicos, mas ao mesmo tempo, complementares. Por exemplo, ordem e desordem são antagônicos, mas podem ser em alguns

momentos complementares, ao colaborarem e produzirem organização e complexidade.

Em relação ao princípio dialógico, Guimarães *et al.* (2009) argumentam que o envolvimento dos contrários implica a valorização de uma pedagogia que considera o conflito, que observa o todo, as partes e suas relações, em vez de isolá-las.

3.1.1.2 A complementaridade dos opostos

Relacionada com o princípio dialógico está a ideia da complementaridade dos opostos.² No contexto da educação, Santos (2008) chama atenção para a dicotomização e a ênfase em apenas um dos atributos dos pares binários como base do ensino, por exemplo, a construção do conhecimento. Isso implica racionalidade, o que acaba por gerar uma visão unilateral e uma incompreensão do processo de ensino e aprendizagem. Como resultante, os alunos não são capazes de articular as diversas dimensões do próprio indivíduo. Nesse contexto, Santos (2008) propõe a articulação dos pares binários, de forma a obter uma visão mais completa dos fenômenos observados. Para a autora, “razão sem emoção não capta a característica humana, enquanto que emoção sem razão não conduz a parte alguma”.

Outro exemplo é o binário ordem-desordem. Para Santos (2008), há uma relação simbiótica de interdependência entre ordem e desordem. Em relação à gestão educacional, a autora argumenta que: a ordem está representada pela legislação e pela organização, normas legais e burocráticas, grades curriculares. Na gestão dessa organização surgem a desordem e a ambiguidade, introduzidas pelos sujeitos que dão dinamicidade ao modelo de funcionalidade e racionalidade do sistema. Seres humanos, com sua diversidade, dão suporte e funcionalidade ao gerenciamento da organização.

O comportamento das pessoas na instituição é um misto de dependência e autonomia (outro par binário). A ordem é desejável, mas a

desordem, o espontaneísmo, a desobediência proporcionam vitalidade à instituição, embora, em excesso, levem à sua desintegração.

3.1.1.3 Incerteza e não linearidade

Essas ideias nos conduzem à importância da incerteza e da não linearidade. Como apresentado por Santos (2008), o princípio da complementaridade dos opostos leva à articulação das dualidades, como certeza e incerteza, negando uma visão reducionista e determinista. O conceito de incerteza opõe-se à ideia dualista dicotomizada, que enfatiza apenas a ordem e a certeza. A escola mantém um cenário de certeza ao repetir normas, valores e sanções sociais, ao seguir as regras instituídas, como as regras de avaliação, de forma que se torna previsível o comportamento dos professores. Estes muitas vezes desconsideram as características incertas e complexas do processo de construção do conhecimento, despersonalizando e homogeneizando os alunos. Santos (2008), ao considerar que as características do sujeito, do conhecimento e da sociedade são dinâmicas, argumenta que a articulação da certeza e da incerteza na prática pedagógica é fundamental.

3.1.1.4 Recursão organizacional

Outro importante conceito da complexidade é a recursão organizacional. Segundo Morin (2011, p. 74), um processo recursivo é “um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz”. O princípio recursivo rompe com a ideia de causa e efeito, ao apresentar a concepção cíclica de que tudo o que é produzido retorna para o que o produziu.

Essa ideia é congruente com o sistema educacional se o considerarmos como um sistema que se auto-organiza, no sentido de que o aluno é fruto de um determinado sistema educacional e, ao mesmo tempo, influenciador deste.

Dessa forma, as relações retroativas entre o aluno e o sistema fazem com que este evolua e se desenvolva (Moraes, 2004a).

3.1.1.5 O princípio da autopoiese

Relacionado com a recursão organizacional, há o princípio da autopoiese, formulado pelos biólogos e filósofos chilenos Maturana e Varela.³ Esse princípio refere-se a uma unidade autônoma que se constitui como uma rede de produção de componentes, os quais participam recursivamente na mesma rede de produção. Ou seja, não existe uma separação entre o produtor e o produto, de forma que a organização autopiética é em si o produto de suas operações (Varela, Maturana e Uribe, 1974; Maturana e Varela, 1995).

Com base nessa ideia, Moraes e Torre (2006) argumentam que todo o conhecer e o aprender implicam processos autopoieticos, dado que o conhecimento e a aprendizagem são processos interpretativos e recursivos, gerados pelo sujeito quando este interage com o ambiente.

3.1.1.6 O princípio hologramático

O último princípio apresentado aqui é o princípio hologramático. Proposto por Morin (2011), este princípio refere-se à ideia de que a parte constitui o todo, e o todo constitui a parte. O autor usa a ideia do holograma físico para argumentar que o menor ponto da imagem do holograma contém quase toda a informação do objeto representado. 4. A principal diferença entre o princípio prévio de recursão organizacional e o da autopoiese é como os autores entendem autonomia per se. Morin (2011) considera uma autonomia relativa – o indivíduo é de fato dependente do ambiente –, enquanto Maturana e Varela (1995) admitem uma autonomia absoluta. Para os últimos autores, cada unidade autopiética apresenta uma estrutura particular, e quando a unidade autopiética interage com o ambiente, a estrutura deste não determina, ela apenas desencadeia mudanças na estrutura da unidade. Isto é,

devido à organização autopoietica, o sistema é autônomo do ambiente. O sistema e o ambiente são inter-relacionados, mas não dependentes; cada sistema opera independentemente do outro.

Essa ideia vai contra a atual estrutura disciplinar do conhecimento, baseada nas orientações cartesianas, em que se acredita que a soma das partes listadas nas grades curriculares equivale ao todo do conhecimento. Essa estrutura disciplinar impossibilita o aluno de estabelecer relações entre os conhecimentos obtidos (Santos, 2008). Ao considerar que a compreensão das partes depende de suas inter-relações com a dinâmica do todo, a autora argumenta que, para explicar fenômenos isolados, a contextualização é fundamental. Para ela, há uma necessidade de se inverter o foco do binário parte-todo e de interligar a totalidade fragmentada.

Uma forma de superar a atual estrutura disciplinar e fragmentária do ensino, e de articular os contrários, é a transdisciplinaridade. Ao apontar que o que parece contraditório em um nível de realidade pode não o ser em outro nível de realidade, a transdisciplinaridade desvela que não existe uma verdade absoluta, mas sim verdades relativas, sujeitas a constantes mudanças. Dessa forma, a transdisciplinaridade oferece uma compreensão maior da realidade, que assume um significado mais amplo (Santos, 2008).

A partir da visão transdisciplinar, o conhecimento é visto como uma rede de conexões. O conhecimento é multidimensional, devido aos diferentes níveis de realidade no processo cognitivo (Santos, 2008). Para a autora, ao seguir a prática pedagógica tradicional, os professores tendem a ignorar o princípio hologramático e a não articular os diversos saberes para a construção de um conhecimento multidimensional. Dada a complexidade dos fenômenos, para se conhecer um objeto em toda a sua dimensão, são necessários conhecimentos e observadores transdisciplinares.

3.1.2 Principais premissas

Para o desenvolvimento do presente estudo partiu-se das seguintes premissas relacionadas com a Teoria da Complexidade, apresentadas por Hoyle (1989):

- a) a complexidade das organizações está dada porque estas não somente se regem por um conjunto de regras e funções bem estruturadas, mas por redes vinculares, de estruturas sociais e de significados compartilhados;
- b) o fundamental não são os elementos que configuram os sistemas (os sujeitos, por exemplo) e sim a rede de significados compartilhados (cultura) e as relações ou vínculos de influência (poder) que se estabelecem entre eles;
- c) as duas estruturas - cultura e poder - estão intimamente unidas, já que a estrutura de crenças e significados coletivos se apoia e se propaga mediante a estrutura de poder e esta encontra na cultura uma fonte necessária de justificativa e de legitimidade.

Neste contexto, as organizações educativas são consideradas sistemas dinâmicos, porque estão em permanente transformação, em contínuo movimento e em constante luta entre dois tipos de forças: a) as que tratam de adaptar-se às mudanças que de maneira constante se produzem ao seu redor; e, b) as que se opõem à mudança para manter certas funções ou estrutura interna que se consideram vitais para manter parte de sua essência, de sua identidade.

A partir das duas forças (estabilidade e mudança) os sistemas alcançam o equilíbrio (homeostase), o qual, segundo (LOPEZ *et al.*, 2002), evita o colapso, visto que qualquer sistema colapsaria se fosse submetido a transformações que não pudesse assumir ou integrar de maneira razoável em seu funcionamento. Conforme postulado por (LOPEZ *et al.*, 2002)

O equilíbrio ao qual se chega a determinados momentos é dinâmico porque se rompe no momento em que mudam as circunstâncias ou quando se apresentam novas exigências que

darão lugar a novos processos de transformação (LOPEZ et al., 2002).

As mudanças se produzem por meio de mecanismos complexos de adaptação e estabilização que se desenvolvem a partir das relações estabelecidas pelos membros. Os sistemas se encontram submetidos de forma permanente ao conflito e a crise, posto que são produtos dos processos por meio dos quais os membros negociam os significados, estabelecem ou desmontam vínculos sociais, impulsionam ou dificultam determinadas transformações.

3.1.3 Complexidade nos sistemas educacionais

Neste contexto, (LOPEZ *et al.*, 2002) afirmam que é desejável que o gestor, exercendo a liderança, consiga desenvolver as capacidades que lhe permitam:

- a) Estabelecer um plano de ação para a consecução das tarefas;
- b) Coordenar os distintos setores da instituição;
- c) Promover comunicações eficientes;
- d) Construir as normas de funcionamento da equipe sobre a base de princípios e valores definidos;
- e) Resolver possíveis situações conflituosas.

Dado que uma equipe de trabalho não é outra coisa do que um grupo de pessoas que colabora entre si, compartilha percepções, elabora propostas em comum, valoriza e debate sobre os procedimentos de trabalho em relação aos objetivos e as referências de atuação que se geram nesse trabalho comum.

Porém, também é necessário que o gestor considere as capacidades e habilidades que deve desenvolver nos integrantes de sua equipe, para que estes consigam trabalhar de forma colaborativa. Tais pressupostos podem

facilmente ser replicados para além na realidade das equipas organizacionais, ou seja, para as redes colaborativas de organizações, a saber:

- a) Conceder poder aos membros para a realização das tarefas designadas;
- b) Prestar especial atenção às relações interpessoais e aos elementos da comunicação a fim de minimizar os conflitos derivados destes fatores;
- c) Utilizar técnicas e dinâmicas de grupos para a solução de problemas, seguindo os passos e as ferramentas de análise para cada etapa da sequência;
- d) Promover a reflexão da própria prática e a autoavaliação para revisar a marcha do processo na consecução dos objetivos, além dos resultados.

Em toda organização ou sistema atuam de forma simultânea duas tendências antagônicas: uma que tende a mudança e outra que tende a conservação a fim de manter sua identidade; extremamente necessária para a manutenção das organizações.

Assim, percebe-se que a Teoria da Complexidade proporciona a descoberta de novas formas de pensar a realidade, em sua complexidade inerente e, principalmente, novas formas de diálogo entre os atores de um sistema complexo, bem como as novas competências necessárias às equipas e gestores.

3.2 A UAB como um sistema complexo

Para compreender a dinâmica interna desse sistema educacional, que é a UAB, recorreu-se a novos enfoques da teoria de sistemas, chegando à Teoria da Complexidade de Edgar Morin (MORIN, 1991), cuja principal característica é responder ou mudar a cada nova informação que chega do ambiente. Um sistema complexo adaptativo é formado por vários componentes de agentes adaptativos que interagem entre si, de acordo com um conjunto de normas, isto

é, seu comportamento se modifica à medida que evolui e interage com o ambiente (FREITAS, 2005).

A gestão de sistemas complexos, como redes educacionais, apresenta-se como uma tarefa árdua por acrescentar aspectos sistêmicos, níveis de complexidade comumente encontrados na gestão convencional; o que se caracteriza como um desafio.

Para Lira & Lima (2014, p. 147)

as principais dificuldades encontradas nos programas do setor educacional residem no fato de que, quando as execuções ocorrem de forma descentralizada, indicadores de controle e acompanhamento podem apresentar limitações de análise, o que requer aprimoramento constante dos meios de accountability (LIRA & LIMA, 2014, p. 147).

Assim, segundo Castro *et al.* (2006), faz-se necessário construir instrumentos de gestão pública compartilhada como indutores para a redefinição de estratégias e permitir que as instituições envolvidas possam conduzir adequadamente os seus planos e programas, estruturando mecanismos confiáveis para controlar os gastos e o monitoramento dos resultados esperados; práticas estas que se mostram extremamente necessárias nas IPES do Sistema UAB, o que pode ser verificado quando comparados os dados do desembolso total em custeio e capital com o total executado pelas IPES.

No contexto da gestão de um sistema de EaD complexo, como é o Sistema UAB, o principal desafio dessa política pública educacional é a gestão compartilhada desse sistema complexo. Porém, Lira & Lima (2014, p. 14) afirmam que

A gestão compartilhada que integra esse estudo apresenta como uma forma gerencial apropriada ao processo de implementação dos programas de gestão de formação de professores, e deve ser entendida sob a forma de indução delegada que visa o comprometimento de todos os agentes envolvidos com o propósito de manter os processos

administrativos em sintonia com o alcance dos resultados da gestão da política pública em EaD (LIRA & LIMA, 2014, p. 14).

3.2.1 A UAB como política de expansão do ES

O atual contexto de desregulamentação e de desacionamento do estado do bem-estar social influenciou para que as IES públicas não acompanhassem o crescimento das demandas sociais por serviços de educação e formação profissional, uma vez que as IES privadas respondem por mais de 77,11% do número das IES (TRIGUEIRO, 2000). As políticas de ajuste econômico e de contenção de despesas afetaram o crescimento das IES públicas, ocasionando este déficit educacional.

Devido à histórica ampliação do quadro de exclusão educacional no ensino universitário, apenas 11% da população com idade escolar, entre 19 e 24 anos, que estão cursando a universidade são beneficiados com os serviços prestados pelas IES.

Segundo Schmidt, esta taxa de escolarizáveis pelo ensino superior: "... põe o Brasil muito abaixo de países como Estados Unidos, França, Coréia, Japão, Argentina, México, Uruguai, entre outros." (SCHMIDT et al., 2000, p.244).

As reformas educacionais têm pressionado as IES públicas através da exigência de expansão de matrículas, redução da duração na carga horária de diversos cursos, criação de cursos noturnos e estabelecimento de redes e consórcios de EaD. Contraditoriamente, não se expandem os horizontes para realização de concursos públicos, há congelamento de salários e estímulo à venda de serviços, consultorias e cursos, demarcando uma forma de autonomia limitada (SHIROMA et al., 2000).

Para Ferrugini *et al.* (2013) a EaD se apresenta como um relevante instrumento da Política Pública de expansão da ES, em função das desigualdades ainda existentes do país e do potencial da EaD em minimizá-las, principalmente no que se refere à democratização do acesso à educação. Através dela busca-se reverter esse quadro de desigualdade proporcionando a democratização do acesso através da expansão e da interiorização do ES.

Zuin (2006) afirma que, neste contexto, o Sistema UAB prioriza os cursos de formação superior para professores das redes públicas de ensino básico, e para formação em administração pública. Assim, atendendo aos dois públicos: a) docentes; e, b) gestores. No quadro 9, Teatini (2013) lista as prioridades do Sistema UAB com vistas a alcançar os objetivos aos quais se propõe.

Quadro 9: Prioridades do Sistema UAB

1 - Formação inicial e continuada em áreas estratégicas

- a) Professores da educação básica
 - 1ª. e 2ª. Licenciaturas ($\simeq$ 400 mil não atendem LDB/1996)
 - Especializações e Mestrado Profissionais
- b) Programa Nacional de Formação para Administração Pública.

2 - Apoio a vocações e arranjos produtivos regionais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Teatini (2013)

Para além da contribuição evidenciada na formação de professores e gestores, a EaD se apresenta como uma importante ferramenta de inclusão social a partir da interação com o uso de tecnologias, ultrapassando os limites da inclusão digital e incentivando o desenvolvimento de municípios com baixos Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como ocorrido em outras políticas públicas educacionais, como o Programa Um Computador por Aluno (UCA), que levou laptops educacionais às mais diversas localidades do interior do país (CAPPELLETTI, 2012).

3.2.2 A estrutura organizacional da UAB

Assim sendo, apesar de caracterizar-se como um grande desafio, a gestão compartilhada se apresenta como a solução mais viável para gestão de um sistema complexo adaptativo como a UAB, visto que a gestão do sistema é descentralizada em vários níveis, como pode ser observado na figura 3.

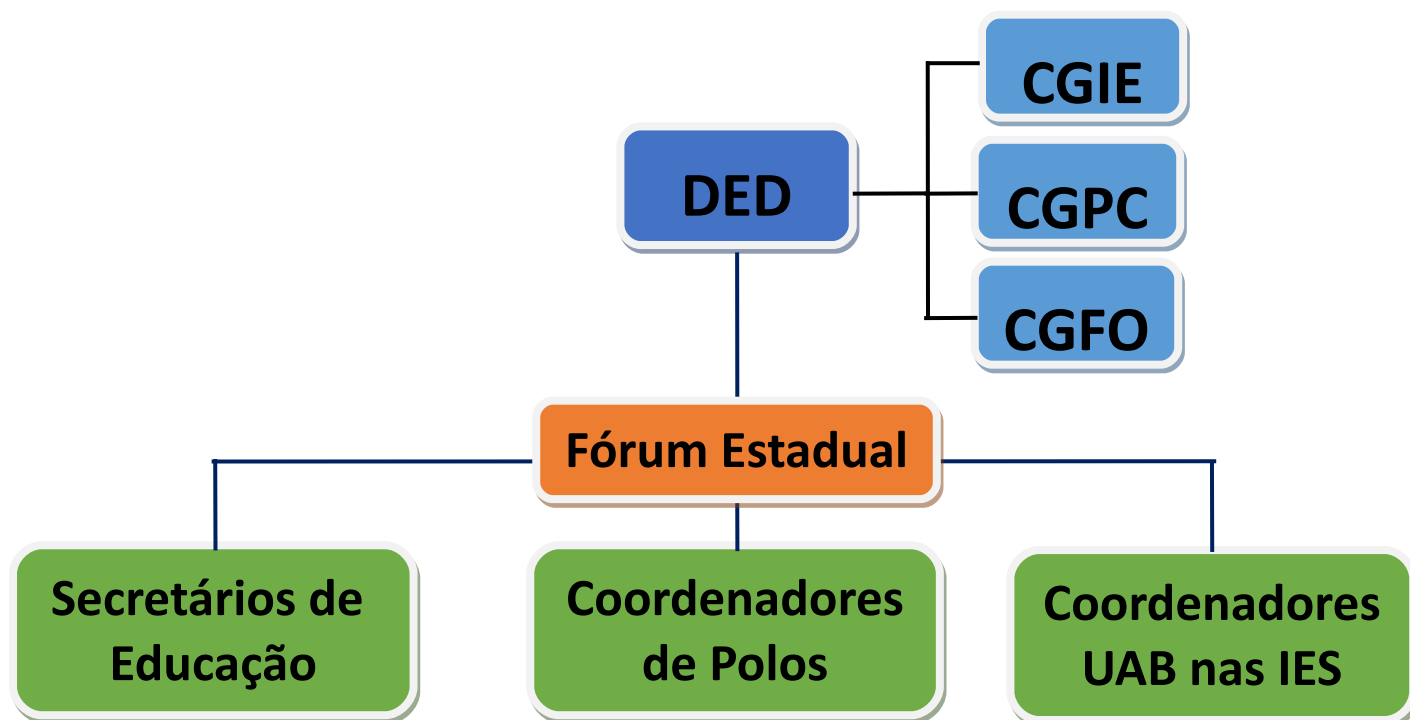


Figura 3 – Estrutura decisória do Sistema UAB

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Na figura 3, observa-se não somente a constituição da Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, como também as demais instâncias decisórias do Sistema UAB. A DED é constituída por três coordenações: a) Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância (CGIE); b) Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância (CGPC); e, c) Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFO); cada uma delas formada por duas outras subcoordenações. A CGIE é dividida em Coordenação de Apoio a Polos (COAP) e Coordenação de Tecnologia em Educação a Distância (CTED). A CGPC é dividida em Coordenação de Articulação Acadêmica (CAAC) e Coordenação de Programas, Cursos e Formação em Ensino a Distância (CPCF). Já a CGFO é dividida em Coordenação de Supervisão e Fomento (CSF) e Coordenação de Concessão de Bolsas (CCB).

Em outra instância decisória encontram-se os Coordenadores UAB nas IES, os Coordenadores dos Polos de Apoio Presencial e os Secretários de Educação, tanto municipais, quanto estaduais. Articulando a estrutura

organizacional da DED com as instâncias responsáveis pela implementação da política encontra-se a figura do Fórum Estadual de Formação de Professores, onde, para além dos atores que implementam a política, estão representadas as entidades de classe representativas dos profissionais da educação.

Neste contexto, um modelo baseado em conceitos oriundos da teoria da complexidade pode ser aplicável à realidade organizacional, pois oferece um arcabouço teórico que permite compreender melhor a dinâmica organizacional do Sistema UAB, a partir do momento em que permite compreender os atores que compõe o espaço organizacional numa perspectiva multidimensional, global, contextualizada e complexa, pressupondo a articulação entre os diferentes atores do sistema.

Assim, a Teoria da Complexidade e seus princípios fundamentais foram utilizados para compreender o “modus operandi” do Sistema UAB, propiciando a construção de um conjunto de indicadores de desempenho que servirão para a avaliação da efetividade desta como política pública para a EaD.

4. AVALIAÇÃO DA EAD

Neste capítulo foi apresentada uma análise do marco regulatório da EaD a partir da proposta de políticas e preceitos para avaliação, passando pelos seminários e debates realizados com a comunidade acadêmico/científica incluindo as sugestões da ABED para o Marco Regulatório. Ainda foram analisadas as circunstâncias e depoimentos quando da homologação da resolução, bem como o texto final da Resolução CNE/CES 1/2016, sendo analisadas as seguintes dimensões: a) Material didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem; b) Sede e polos na modalidade EaD; c) Profissionais da EaD; e, d) Processos de avaliação e regulação da EaD. Para além do texto da resolução, foram analisadas as disposições a respeito da elaboração dos referenciais de qualidade e descritas algumas percepções sobre o Marco Regulatório da EaD.

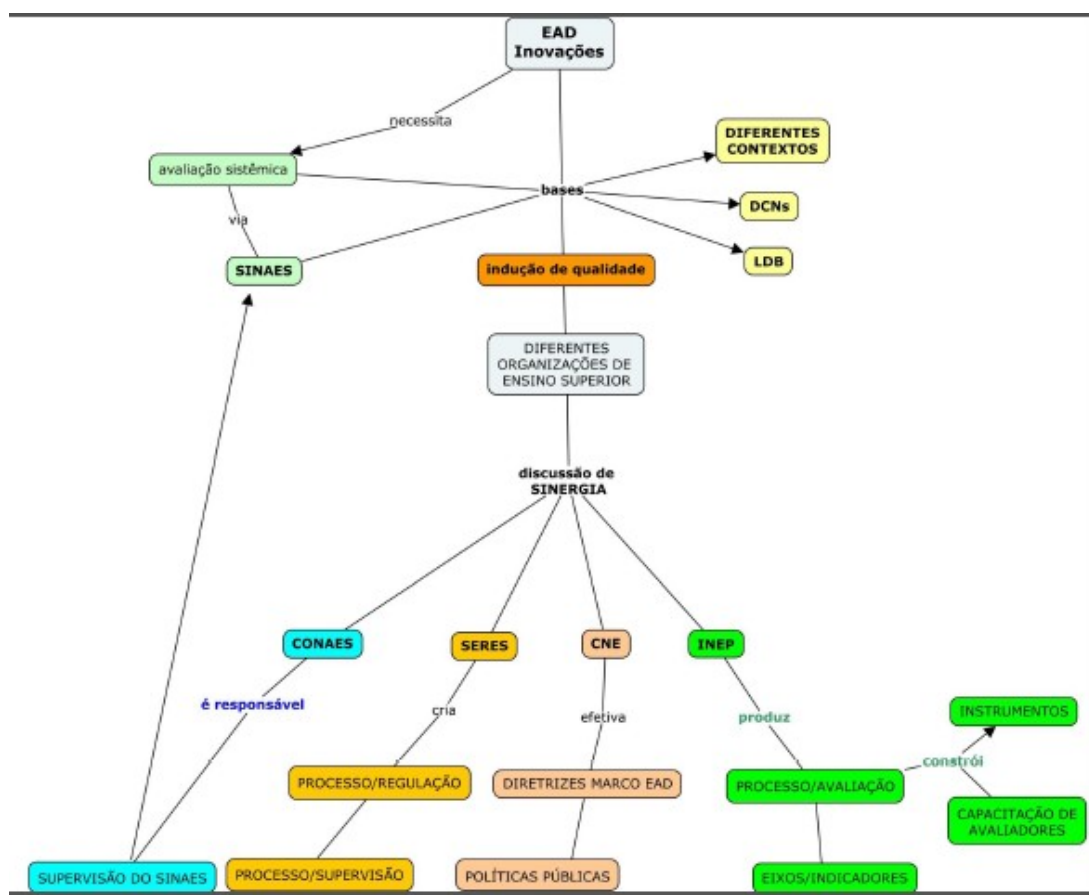
4.1 Proposta de políticas e preceitos para avaliação da EaD

Em função das constantes inovações nos seus processos a EaD necessita de uma sistêmica que, atualmente, é realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Esse sistema de avaliação tem como bases os diferentes contextos institucionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), tendo como principal objetivo a indução da qualidade nos cursos em diferentes organizações de ensino superior.

Para que isso aconteça é necessário que haja sinergia entre diferentes organismos governamentais, como Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior (SERES), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); onde a CONAES é responsável pela supervisão do SINAES, a SERES é responsável pela elaboração dos processos de regulação e supervisão, o CNE é responsável pela efetivação das diretrizes do marco regulatório da EaD e das políticas

públicas e o INEP é responsável por produzir os processos de avaliação a partir de eixos e indicadores para elaboração de instrumentos de avaliação, bem como pelo recrutamento, capacitação e designação dos avaliadores. Tais processos podem ser visualizados no gráfico 4, proposto por Garrido (2015), no qual é possível perceber que a qualidade é induzida por diferentes organizações de ensino superior, cujas discussões implicam na sinergia entre CONAES, SERES, CNE E INEP. Tal processo indutivo toma por base elementos como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os diferentes contextos e o SINAES, via a avaliação sistêmica.

Gráfico 4: Avaliação e regulação do ensino superior



Fonte: Garrido, 2015.

Neste contexto, a resolução do Marco Regulatório da EaD, Brasil (2016b) assim caracteriza a EaD como modalidade educacional

Art. 2º - Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada 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 corpo docente desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diverso (BRASIL, 2016b, p.1).

Segundo Brasil (2016b), para que a EaD seja considerada uma modalidade educacional deverá estar formalmente definida na política institucional das Instituições de Ensino Superior (IES), constando em documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e, ainda, estar de acordo com as diretrizes e normas vigentes no país, a saber

Art. 2º §1º A modalidade educacional definida no caput deve compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a padrões e referenciais de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação, em articulação com comitês de especialistas e INEP (BRASIL, 2016b, p.1).

No que se refere à organização de novos padrões e parâmetros de qualidade ficam sob a responsabilidade do INEP, em articulação com a SERES, SESu, CONAES e CNE. Já no que se refere ao uso de tecnologias a proposta da comissão responsável por elaborar as diretrizes era de que os recursos tecnológicos adotados deveriam estar em consonância com a realidade da sede e dos polos e seria de responsabilidade da IES fomentá-las e garantir o acesso dos alunos a elas (Garrido, 2015), porém a redação final foi assim descrita por Brasil (2016b):

Art. 3 §5º A definição do uso das tecnologias pretendidas pela IES (internet, rádio, transmissões via satélite, etc.) deve estar

em consonância com a realidade da sede e do(s) polo(s) de EaD (BRASIL, 2016b, p.3).

Segundo a proposta inicial, também compete à sede em parceria com os polos o comprometimento com o desenvolvimento regional e com o atendimento às DCNs, bem como a responsabilidade social, como consta em Brasil (2016b):

Art. 3 §6º Em atendimento à dimensão 3 (três) do Sinaes, tanto a sede como o(s) polo(s) devem demonstrar responsabilidade social e comprometimento com o desenvolvimento regional e atendimento das DCNs na oferta de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2016b, p.3).

Outra proposição interessante foi de que a infraestrutura e os recursos humanos dos polos de EaD deveriam ser compatíveis com o proposto nos documentos institucionais da IES sede (GARRIDO, 2015), porém a redação final suprimiu por completo este trecho, como descrito em Brasil (2016b):

Art. 5 § 2º Os polos de EaD de instituições credenciadas, em território nacional e no exterior, observado o PPC dos cursos que ofertam, podem ter organização própria e diferenciada, de acordo com suas especificidades, desde que definida e justificada nos documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 2º, do art. 2º, de forma que se considere as condições regionais de infraestrutura em informação e conhecimento (IC) expressos em ambiente virtual multimídia interativo, com efetivo acompanhamento pedagógico. (BRASIL, 2016b, p. 3).

Em relação à dimensão corpo social do SINAES, a delimitação de quais profissionais são considerados parte do corpo docente da instituição ganhou uma abrangência maior do que a atualmente praticada pelas instituições, como descrito em Brasil (2016b):

Art. 8º Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional.

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação

pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC (BRASIL, 2016b, p. 4).

4.2 A construção de uma proposta

Posteriormente à proposição original, foram realizados debates com as entidades de classe, sociedades científicas e demais grupos de representação interessados na regulamentação da EaD no país. Em decorrência das discussões sobre a proposição inicial algumas das instituições e grupos de representação se manifestaram oficialmente por escrito com seus pareceres sobre as diretrizes ali apresentadas.

Por ocasião do Seminário de debate do marco regulatório da EaD promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em outubro de 2015, foram apresentadas algumas das propostas feitas pelo CNE para o ES a distância são motivo de debate entre o MEC e as IEs (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015).

À época, participaram do seminário alguns convidados, como: a) o diretor de Política Regulatória da SERES do MEC, João Paulo Bachur; b) o relator do Marco Regulatório da EaD no CNE, Luiz Roberto Curi; c) o representante da ABED, Luciano Sathler; d) o presidente da ABE-EaD, Ricardo Holz; e) o representante da Confederação de Estabelecimentos de Ensino (Confenen), João Roberto Moreira Alves; f) a presidente da Associação Universidade em Rede (Unired), Ivete Martins Pinto; e, g) a representante da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Gislaine Moreno.

Segundo Câmara dos Deputados (2015) o deputado Reginaldo Lopes do Partido dos Trabalhadores (PT) do Estado de Minas Gerais (MG), um dos autores do requerimento para a realização do seminário, “lembra que o documento prevê algumas metas para o setor e inclusive a classificação de tutor do ensino a distância como categoria profissional” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p.1) e ainda afirmou que

“Alguns pontos desta proposta têm divergências em relação à opinião das instituições de ensino, o que cria a necessidade de debater essas novas regras, necessárias a um setor que está em plena expansão” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p. 1).

Na ocorrência da audiência pública organizada pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, para discussão do Marco Regulatório da EaD, também em outubro de 2015, solicitada pelo Senador Paulo Paim do PT do Estado do Rio Grande do Sul (RS), o professor Fredric Michael Litto, então presidente da ABED, foi convidado para participar como expositor. Também participaram como convidados os representantes das seguintes instituições e grupos de representação, a saber: a) Marta Wendel Abramo, Secretária da SERES; b) Luiz Roberto Liza Curi, Conselheiro da Câmara de Educação Básica do CNE; c) Gabriel Mario Rodrigues, Presidente da ABMES; d) Ricardo Holz, Presidente da ABE/EAD; e, e) João Roberto Moreira Alvez, Diretor-Adjunto da CONFENEN.

O Relator da comissão, o conselheiro do CNE Luiz Fernando Dourado, confirmou que, ao todo, foram realizadas quatro audiências públicas no Congresso Nacional e uma no CNE como etapa de discussão das novas diretrizes e que o setor educacional, representado pelas associações da área de educação a distância, a UAB, a Capes e as instituições públicas, privadas e comunitárias também foram ativas participantes do processo de discussão até que se chegasse na redação final do documento (MEC, 2016).

4.2.1. Sugestões da ABED para o Marco Regulatório

Anteriormente às discussões públicas realizadas pela comunidade acadêmico/científica de EaD (entidades de classe, sociedades científicas e demais grupos de representação interessados na regulamentação da EaD no país), a ABED enviou, em 07 de maio de 2015, uma carta aberta aos conselheiros do CNE, Luiz Roberto Lisa Cury e Luiz Fernandes Dourado, assinada pelo então presidente Fredric Michael Litto, contendo tanto ideias

mais gerais sobre o documento proposto pela comissão, quanto comentários específicos sobre os artigos da proposta de resolução, a qual foi elaborada com base no relatório produzido pela comissão (CURI *et al.*, 2015).

É importante ressaltar, neste contexto de discussões, proposições e deliberações sobre o novo Marco Regulatório da EaD, o papel das entidades de classe e sociedades científicas que, apesar de não assumirem papel legal de representantes da EaD no Brasil, têm contribuído historicamente nesses processos. Esse foi o caso da Unirede, que assumiu papel preponderante nos primórdios da construção das políticas para EaD no Brasil (CARVALHO, 2014) e, atualmente, também vem sendo o papel exercido pela ABED, cuja representação, juntamente a Unirede, vem sendo comumente solicitada junto ao a CNE, à SESU-SERS-SETEC/MEC, à CONAES, à DAES/INEP e à DED/CAPES para as discussões sobre o futuro da EaD no país. Também participam das discussões algumas entidades representantes de reitores das diversas categorias que ofertam ES no país e dos pró-reitores de graduação, como ABRUC, Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, CONIF, ABRUEM, ANDIFES e ForGRAD.

No quadro 10 podem ser observadas as contribuições da ABED (ABED, 2015) relativas às ideias gerais sobre a proposta de resolução apresentada pela comissão.

Quadro 10: Contribuições gerais da ABED para a proposta de resolução

(...) destacamos abaixo, ideias mais gerais referentes ao texto como um todo, considerando o seu texto e o seu contexto.

- 1. Que sejam atualizados os Referenciais de Qualidade para cursos superiores na modalidade a distância em função do novo marco regulatório da EAD, sendo essa atualização explicitada no projeto de resolução no Capítulo VI Das Disposições gerais e transitórias, assim como sua implementação, após aprovado pelo CNE e publicado no DO;*
- 2. Para ABED, é de fundamental importância que o CNE recomende a revisão da portaria 40, bem como da portaria 4059 de 2004 para que, a partir da publicação do novo marco legal, seja garantida a autonomia das IES em conformidade com a resolução que atribui à IES a autonomia e a competência para definir em seu PDI, PPI e PPC a metodologia e o uso de tecnologias de informação e comunicação com possibilidade de uso de biblioteca virtual, laboratórios de realidade aumentada, dentre outras decisões que hoje são vedadas pelas duas portarias. Inclusive, a Portaria 4059 determina um limitador do percentual de atividades a distância nos cursos presenciais sem considerar essa autonomia acadêmica das IES;*
- 3. ABED entende que hoje existem prazos e calendários que devem ser rigorosamente cumpridos pelas IES, mas o MEC não tem prazo definido para atender as demandas de: credenciamento, autorização, expansão de polos e reconhecimento. É de extrema importância e de grande urgência para o Sistema como um todo que sejam estabelecidos prazos e calendários também para o MEC, de forma que o não cumprimento pelo MEC, garanta à IES entrar com recurso junto ao CNE de modo que este defina o mérito do processo;*
- 4. Não está explícito e não ficou claro para ABED quanto tempo após a publicação da resolução, o MEC terá para reformulação, atualização e revisão dos documentos relacionados à Educação a Distância e ao uso de tecnologias educacionais de educação a distância nos processos educativos (Portaria 40, Portaria 4059, Referenciais de Qualidade) e ajustes internos para cumprir a resolução. A ABED espera que o CNE defina prazos junto ao MEC e explicita no texto da própria Resolução. A definição dos prazos garante à IES reformular seu PDI com um prazo exequível, pois os investimentos em TIC são muito altos para que a IES fique no aguardo, e na maioria das vezes, sem previsão para efetivação das mudanças impostas pelo novo marco legal;*
- 5. O documento evidencia 7 (sete) ressalvas para o caso da UAB. De modo a não fragilizar a Diretriz que regulamenta a Educação a Distância em âmbito nacional, para o sistema público e privado, a ABED solicita que invés de serem feitas às ressalvas, seja criado um parágrafo específico para UAB onde fica explícito que a mesma será regulada em caráter especial, sem, contudo, possibilitar exceções e facilidades para esse sistema ou qualquer outro sistema público.*
- 6. No que tange ao PDI, PPI e PPC, deverá constar na Resolução, no Capítulo 6 das Disposições Gerais e Transitórias, um prazo transitório, acreditamos que 12 meses sejam razoáveis, para que as IES possam reencaminhar ao MEC a revisão de seu planejamento Institucional em conformidade com a nova Resolução.*

Já no que se refere às considerações pontuais, sobre os artigos apresentados na proposta de resolução, serão apresentadas a seguir, separadamente, como no quadro 11, onde são sugeridas alterações no sentido de esclarecer à quais indicadores o texto se refere.

Quadro 11: Considerações da ABED sobre o Art. 2º § 2º VI

27 § 2º Os documentos institucionais e acadêmicos constantes do §1º devem,
28 respeitadas as respectivas particularidades, conter descrição detalhada de:
...
39 VI - infraestrutura e recursos humanos dos polos de EaD, em território
40 nacional e no exterior, tecnologias e seus indicadores; (sugerimos explicitar de quais
41 indicadores se tratam. Seriam os indicadores de desempenho da IES? Não seria conveniente
42 citar aqui como foi feito no art. 9º) No parágrafo 6 do Art. 7º, também cita indicadores sem
43 especificar quais.

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

Já no quadro 12, são sugeridas alterações no que se refere à alteração do termo “acesso” no texto, visando evitar a interpretação de que a IES é responsável por prover os recursos tecnológicos.

Quadro 12: Considerações da ABED sobre o Art. 3º § 2º

68 § 2º Fica assegurado a todos os estudantes matriculados, corpo docente e gestor
69 o acesso às tecnologias e aos recursos educacionais do curso, respeitadas as condições de
70 acessibilidade definidas na legislação pertinente. Sugerimos reconsiderar o termo acesso
71 porque é permite inferir que a IES deverá prover o aluno, seja dar ao aluno condições de
72 acesso via internet, computadores, rádio e outros.

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

A sugestão referente ao Art. 3º § 3º propõe a alteração do termo “ensino-aprendizagem” por “ensino e aprendizagem”, tornando-se consonante com o atualmente aceito pela comunidade acadêmica da área (quadro 13).

Quadro 13: Considerações da ABED sobre o Art. 3º § 3º

73 § 3º Os sistemas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem devem ser 74
contínuos e propiciar o desenvolvimento da autonomia do estudante no processo de ensino-75
aprendizagem. *Considerando a visão mais renovada de educação e em consonância com o 76*
espírito da Diretriz, sugerimos utilizar a expressão nos processos de ensino e aprendizagem ou 77
no processo de ensino e aprendizagem (não utilizar ensino-aprendizagem)

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

A proposta da ABED para o Art. 6º é de que o termo “devem abrigar” seja substituído por “podem abrigar”, para que a ocorrência das atividades de ensino, pesquisa e extensão esteja vinculada aos documentos institucionais da IES e não sob a obrigatoriedade do polo (quadro 14).

Quadro 14: Considerações da ABED sobre o Art. 6º

116 Art. 6º Os polos de EaD devem abrigar atividades de ensino, pesquisa e
117 extensão de acordo com a organização acadêmica de cada IES, ressalvadas as peculiaridades
118 do Sistema UAB instituído pelo Decreto n. 5.8000/2006. [4] *Ressalva UAB, comentários no*
119 *texto anexo*
120 *Considerando a definição de polo constante no Artigo 5, destacamos que o*
121 *polo **poderá abrigar**, que é recomendável que o polo **abrigue** as referidas atividades de*
122 *acordo com o PDI, PPI de cada IES e de acordo com o PPC de cada curso.*

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

Para o Art. 7º § 2º foi sugerido que o termo “atos acadêmicos de qualquer espécie” seja melhor detalhado, conforme sugestão de texto apresentada no quadro 15.

Quadro 15: Considerações da ABED sobre o Art. 7º § 2º

132 § 2º No regime de parceria, é vedada, à pessoa jurídica parceira, inclusive IES não
 133 credenciada para EaD, a prática de atos acadêmicos de qualquer espécie. *Sugerimos como*
 134 *redação - No regime de parceria é permitido à pessoa jurídica parceira, inclusive IES não*
 135 *credenciada para EaD, a participação em atividades acadêmicas realizadas nos polos, seja por*
 136 *meio de transferência de tecnologia ou com participação de profissionais e instituições*
 137 *reconhecidamente competentes na área dos conhecimentos em questão, ficando a referida*
 138 *prática sob a responsabilidade e supervisão da IES credenciada.*

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

No quadro 16 a descrição das funções do corpo docente é apresentada pela comissão de forma sucinta e abstrata, sendo que a proposição de texto apresentada pela ABED sugere a identificação das funções de forma objetiva e detalhada.

Quadro 16: Considerações da ABED sobre o Art. 8º § 1º

161 § 1º Entende-se como corpo docente na modalidade EaD todo profissional que
 162 atuar nas diferentes funções de: elaborador de materiais didáticos, coordenador de disciplinas,
 163 tutor e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, estratégias didáticas,
 164 organização metodológica, interação e mediação pedagógica junto aos estudantes.
 165 *Sugestão de nova redação: § 1º Entende-se como corpo docente na modalidade*
 166 *EaD todo profissional que atuar nas diferentes funções de: autor de materiais didáticos,*
 167 *coordenador de curso, coordenador de tutoria, professor responsável por disciplinas e demais*
 168 *funções descritas no PDI na política de pessoal da IES*
 169 *Cabe ainda destacar que, respeitando o princípio da institucionalização que*
 170 *orienta esta Diretriz, a competência, o perfil, o papel e as funções do tutor, assim como seu*
 171 *enquadramento funcional devem ser definidos no PPI e PPC, uma vez que há uma relação*
 172 *direta entre a proposta pedagógica do curso e da opção de tecnologia feita pela instituição na*
 173 *definição do tutor.*

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

No quadro 17, a ABED sugere que a UAB também esteja sujeita às exigências de titulação requeridas para as instituições e cursos de ensino presencial e que não sejam feitas ressaltos ou exceções a esse respeito.

Quadro 17: Considerações da ABED sobre o Art. 8º § 2º

174 § 2º A política de pessoal de cada IES definirá os elementos descritores dos 175 quadros profissionais, incluindo **corpo** docente, **técnico e gestor** (regime de trabalho, 176 atribuições, carga horária, salário, entre outras), bem como titulação necessária ao 177 desenvolvimento acadêmico na modalidade EaD, de acordo com a legislação em vigor, 178 respeitadas as prerrogativas de autonomia universitária e ressalvadas as peculiaridades do 179 Sistema UAB instituído pelo Decreto nº 5.800/2006. [6] **Ressalva UAB, comentários no texto** 180 **anexo. Neste caso e para esta questão, entendemos que não é possível ter ressalva para UAB.**

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

Quanto ao Art. 15º § 1º a ABED sugere que seja retirada do texto a linha nº 241, por ferir a autonomia universitária, visto que as IES públicas possuem autonomia para proposição de novos cursos (quadro 18).

Quadro 18: Considerações da ABED sobre o Art. 15º § 1º

239 §1º As IES deverão estabelecer em seu PDI/PPI a previsão detalhada de áreas, 240 cursos e programas de educação a distância, em ampla articulação com as ofertas presenciais. 241 ficando vedada a autorização de cursos não constantes do projeto institucional das IES. 242 **Considerando a autonomia universitária, não cabe a última parte do parágrafo. Retirar a** 243 **última linha (...)**ficando vedada a autorização de cursos não constantes do projeto institucional 244 **da IES.**

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

No quadro 19 é apresentado um requisito, proposto no Art. 19, para que seja uma instituição tenha autorização para oferta cursos a distância, indicando que o credenciamento para a educação presencial é necessário. Visto que hoje isso já não é mais necessário, o texto da ABED lembra que as discussões já estão bem mais avançadas em relação a isso e que seria um retrocesso se fosse aprovado o texto assim como proposto.

Quadro 19: Considerações da ABED sobre o Art. 19º I

302 I - ato autorizativo de credenciamento para educação superior presencial;
 303 Neste caso, a diretriz determina que para ser credenciada para a oferta de EaD
 304 é preciso anteriormente ser credenciada para o ensino presencial. Na lógica apresentada nesta
 305 Diretriz, a EaD se configura como uma modalidade independente e já avançamos nesse
 306 aspecto. Essa exigência é uma volta a conquistas já realizadas

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

Para o texto do Art. 20 (quadro 20), a ABED sugeriu que o texto fosse modificado para contemplar questões específicas relacionadas à Rede Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS).

Quadro 20: Considerações da ABED sobre o Art. 20º

320 Art. 20. As instituições de pesquisa científica e tecnológica e as escolas de
 321 governo credenciadas para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* poderão requerer
 322 credenciamento específico para EaD, observadas as disposições desta Resolução, além das
 323 normas que regem os cursos de especialização ressalvados as peculiaridades da formação de
 324 especialistas da rede UNA-SUS, instituída pela Lei nº 12871, de 02 de outubro de 2013.
 325 Rede UNA-SUS (Universidade Aberta do SUS). Sugerimos o seguinte texto:
 326 (...) formação de profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da rede UNA-
 327 SUS. Justifica-se a sugestão porque os especialistas não são da Rede da Universidade Aberta
 328 do SUS, são profissionais da atenção básica, trabalham no Sistema Único de Saúde - SUS

Fonte: http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf

Para além das sugestões apresentadas nos quadros 10 à 20, a ABED indicou a necessidade de incluir um artigo que oriente a atualização/revisão dos Referenciais de Qualidade para cursos superiores na modalidade a distância.

4.3 A nova legislação

O parecer que consolida o Marco Regulatório da EaD foi homologado pelo então Ministro da Educação Aluísio Mercadante no dia 9 de março de 2016. O despacho do ministro foi publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) do dia 10 de março de 2016, na seção 1, página 22.

O artigo publicado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, a partir da resolução, as instituições de ensino deverão demonstrar para o MEC que realizaram planejamento único tanto para EaD quanto para o ensino presencial.

No quadro 21 são apresentados alguns trechos de falas do ministro durante o evento.

Quadro 21: Trechos do depoimento do Ministro da Educação
Aluísio Mercadante

“Muda a relação entre a educação a distância e a própria instituição, não é mais uma coisa afastada, ela é parte do projeto educacional e pedagógico.”

(...)

“Nós vamos avaliar as instituições pelo seu conjunto. A modalidade a distância faz parte da essência do projeto pedagógico.”

(...)

“Se você tem um bom polo, por que mais instituições não podem compartilhar? Isso reduz custo e aumenta a capacidade.”

Fonte: MEC (2016a)

Conforme a resolução, o MEC, o INEP e a CAPES teriam um prazo de 120 dias, a contar da data de sua homologação, para definir novos parâmetros de qualidade para avaliação da EaD e revisar/adaptar/atualizar o Instrumento de Avaliação Externa vigente. Ficou determinado, também, que durante o

mesmo período, a SERES ficou responsável por revisar/aprimorar seus procedimentos regulatórios.

Segundo o conselheiro do CNE Luiz Roberto Liza Curi, que presidiu o grupo, a nova resolução propõe “de fato inserir e estimular a EaD como um fator educacional capaz de reorientar as políticas da instituição, olhando sempre para as metas do Plano Nacional de Educação” (MEC, 2016a).

A resolução conjunta do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior de 11 de março de 2016, estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior (ES) na Modalidade a Distância, em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outras legislações complementares, a saber: a) Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o SINAES; b) Lei nº 12.871, de 2 de outubro de 2013, que institui o Programa Mais Médicos e Cria o UMA-SUS; c) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional da Educação (PNE); d) Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regula o artigo 80 da LDB; e) Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; f) Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 5.773, de 9 de maio de 2006; g) Decreto nº 5.800, de 8 junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema UAB; e, h) Parecer CNE/CES nº 564/2015, que propõe as novas diretrizes para oferta de cursos na modalidade a distância (BRASIL, 2016b).

Seus 32 artigos, distribuídos em 6 capítulos, contemplam, além das disposições gerais e transitórias, as diretrizes para: a) material didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem; b) sede e polos na modalidade EaD; c) profissionais da EaD; e, d) processos de avaliação e regulação da EaD. As disposições sobre os processos de avaliação e regulação da EaD são divididas em 5 seções, as quais abordam os seguintes temas: a) autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de

curso na modalidade EaD; b) processo de credenciamento e credenciamento de IES para a modalidade EaD; c) aditamentos ao ato de credenciamento e credenciamento institucional; d) credenciamento especial para oferta de pós-graduação *lato sensu* a distância; e, e) credenciamento de IES e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação de IES integrantes dos sistemas estaduais para oferta de EaD.

No Capítulo I, Das disposições gerais, são apresentados alguns conceitos e definições primordiais para o pleno entendimento das diretrizes propostas no documento, como a caracterização de EaD (BRASIL, 2016, p. 1)

*Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada 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 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, 2016, p. 1, grifos nossos).*

Quando comparada com a definição anteriormente apresentada no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, tendo sido adicionado o trecho

"(...) 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 (...) (BRASIL, 2016, p. 1).

Outra alteração significativa foi a substituição do termo "professores" por "profissionais da educação (professores, tutores e gestores)", especificando as principais funções dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

*Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se 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** (Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, grifos nossos).*

Enquanto que no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 as questões relacionadas a formalização da oferta de EaD esta descrita de forma resumida no artigo 3º, dispondo que a criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância “(...) *deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional*”, nas novas diretrizes estes processos estão assim propostos.

§ 1º A modalidade educacional definida no *caput* deve compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2016b, Art. 1º).

Uma diretriz bastante relevante que foi acrescentada ao Art.2 da Resolução CNE/CES 1/2016 diz respeito aos detalhamentos dos documentos institucionais de formalização da EaD nas IES, inclusive descrevendo as informações que deverão estar contidas neles, como segue (BRASIL, 2016b, Art. 2º)

§ 3º Os documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 1º, devem, respeitadas as respectivas particularidades, conter descrição detalhada de:

I - contextualização da IES, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato;

II - contextualização do curso, conforme instrumento de

avaliação pertinente ao ato;

III - estrutura e organização curricular, bem como metodologia das atividades acadêmicas e de avaliação de cada curso;

IV - perfil educacional dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, perfil do egresso, tanto da instituição como dos respectivos cursos ofertados na modalidade a distância;

V - modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES, em consonância com os referenciais de qualidade da EaD e respectivas Diretrizes e Normas Nacionais, de forma que favoreçam, 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 ensino e aprendizagem.

VI - infraestrutura física e tecnológica e recursos humanos dos polos de EaD, em território nacional e no exterior, tecnologias e seus indicadores;

VII - abrangência das atividades de ensino, extensão e pesquisa; e

VIII - relato institucional e relatórios de autoavaliação (BRASIL, 2016b, Art. 2º).

Outra diretriz interessante e que foi adicionada à resolução versa sobre a responsabilidade de todas as instituições, órgãos ou entidades envolvidos direta ou indiretamente com a oferta, fomento ou regulação de EaD, pela criação, disponibilização, uso e gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos e o seu compartilhamento gratuito à comunidade acadêmica, desde que resguardados os direitos autorais pertinentes.

4.3.1 Material didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem

No Capítulo II, Do material didático, avaliação e acompanhamento da aprendizagem, o artigo 3º versa sobre as responsabilidades da IES que ofertam cursos na modalidade a distância

Art. 3º As instituições de educação superior que atuam na modalidade EaD, respeitando a legislação em vigor e as presentes Diretrizes e Normas Nacionais, respondem pela organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos; pela definição dos currículos, metodologias e elaboração de material didático; pela orientação acadêmica dos processos pedagógicos; pelos sistemas de acompanhamento e de avaliação da aprendizagem, assim como pela formação e gestão dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, em sua sede e polos de EaD (BRASIL, 2016b, Art. 3º).

O mesmo artigo ainda versa sobre (BRASIL, 2016b, Art. 3º): a) a necessidade de detalhamento das tecnologias, metodologias e os recursos educacionais, materiais didáticos, sistemas de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem nos documentos institucionais; b) a responsabilidade da IES em garantir o acesso às tecnologias e aos recursos educacionais a todos os atores envolvidos nos cursos; c) a necessidade de que os sistemas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem garantam o desenvolvimento e a autonomia do estudante; d) a necessidade de que as tecnologias, as metodologias e os recursos educacionais favoreçam a integração de diferentes formatos e sua concepção por equipes multidisciplinares; e) a necessidade de adequação das tecnologias adotadas com a realidade da sede e dos polos; e, f) a necessidade de demonstrar responsabilidade social e comprometimento com o desenvolvimento regional e o atendimento às DCNs.

4.3.2 Sede e polos na modalidade EaD

No Capítulo III, Da sede e dos polos na modalidade de educação a distância, estão discriminadas as responsabilidades da sede, bem como a responsabilidade do INEP em avaliar a sede e os polos (BRASIL, 2016b, Art. 4º):

Art. 4º A sede da IES, como locus da política institucional, responde acadêmica e financeiramente pela organização do conjunto de ações e atividades da gestão político-

pedagógica e administrativa de programas e cursos, na modalidade a distância.

Parágrafo único. O Inep deverá, por ocasião da realização da avaliação *in loco*, discriminar a avaliação da sede, de acordo com o disposto no *caput*, bem como dos polos de apoio presencial (BRASIL, 2016b, Art. 4º).

O artigo 5º apresenta a caracterização de polo de EaD, identificando sua constituição, atribuições, localização e sob a responsabilidade de quem está, como apresentado em BRASIL (2016b, Art. 5º, p. 3), onde:

Art. 5º Polo de EaD é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local (BRASIL, 2016b, Art. 5º, p. 3, grifos nossos).

Em comparação com o descrito no artigo 12 do decreto nº 5.622, as palavras grifadas dizem respeito às similaridades em ambos os textos, como nome atribuído a essa unidade acadêmica, o fato de ser uma unidade operacional descentralizada e a possibilidade de instalação no país ou no exterior. Porém foram feitas algumas modificações, acrescentando a característica acadêmica juntamente a operacional e, principalmente, no que se refere a dois fatores: a) sua organização; e, b) suas funções; como pode ser observado em Decreto nº 5.622, Art. 12:

c) pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso; (Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, art. 12, X, grifos nossos).

No que se refere às funções do polo de EaD, as quais estavam inicialmente descritas como “funções pedagógico-administrativas do curso”, agora foram propostas como “apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas”. Já no que se refere à sua organização, a qual estava inicialmente descrita como “poderão ser organizados em conjunto com outras instituições”, agora foi proposto como “sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local”. Tais modificações podem significar um aperfeiçoamento da relação sede-polo e uma melhor compreensão das funções efetivamente realizadas pelo polo.

As demais especificações relacionadas ao artigo 5º da resolução, as quais versam sobre os recursos humanos e a infraestrutura, a possibilidade de organização própria e diferenciada e, ainda, as condições nas quais a distinção entre polos poderá ser considerada, não sofreram alterações quando comparadas com o artigo 12º do decreto 5.622.

Um dos artigos que pode ser considerado uma inovação em relação ao decreto 5.622 é o Art. 6º, sobre a natureza das atividades realizadas nos polos. Porém, a proposição original de utilizar o termo “deverão” foi substituída, por solicitação da ABED, pelo termo “poderão”, como pode ser observado em (BRASIL, 2016b, Art. 6º):

*Art. 6º Os polos de EaD **poderão** abrigar atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o PDI e PPI de cada IES, com os programas e agendas institucionais de pesquisa e extensão e com o PPC de cada curso (BRASIL, 2016b, Art. 6º, grifos nossos).*

A substituição do termo “deverão” por “poderão” garante aos polos a possibilidade de trabalhar com os três pilares do tripé do ES (ensino, pesquisa e extensão), porém os desobriga de realizá-las, o que pode fazer com que não possam ser oficialmente cobrados por isso durante os processos de avaliação/regulação.

No caso da oferta de EaD em regime de colaboração, o decreto 5.622 somente versava sobre a necessidade de submeter os contratos de cooperação à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, basicamente com a preocupação de validação de diplomas/certificados, do que propriamente para avaliar ou regular os processos à eles relacionados. Já na Resolução CNE/CES 1/2016, o regime de colaboração está assim descrito:

Art. 7º A educação a distância poderá ser ofertada em regime de colaboração nas seguintes hipóteses, ressalvadas as peculiaridades do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006:

I - em regime de parceria entre IES credenciada para EaD e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações de IES;

II - em regime de compartilhamento de polos de EaD por duas ou mais IES credenciadas para EaD (BRASIL, 2016b, Art. 7º).

Em ambos os casos de regime de cooperação a “IES credenciada para EaD é responsável pelos cursos por ela ministrados” (BRASIL, 2016b, Art. 7º, § 1º), sendo “vedada à pessoa jurídica parceira, inclusive IES não credenciada para EaD, a prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria” (BRASIL, 2016b, Art. 7º, § 2º). Já no que se refere “a responsabilidade contratual do docente, do tutor, bem como a responsabilidade pelo material didático e pela expedição das titulações conferidas” são obrigação da IES credenciada (BRASIL, 2016b, Art. 7º, § 3º). Tais regimes de colaboração, além de serem formalizadas em documento próprio, deverão ser submetidos “ao processo de avaliação e regulação do Ministério da Educação (MEC)”, também em caso de “encerramento do compartilhamento ou da parceria” (BRASIL, 2016b, Art. 7º, § 4º e 6º), sendo vedados “convênios, parcerias ou qualquer outro mecanismo congênere firmado (...) para fins exclusivos de certificação (BRASIL, 2016b, Art. 7º, § 5º). Além disso, os instrumentos de (re)credenciamento de polos serão os mesmos

tanto para polos de EaD em território nacional quanto no exterior (BRASIL, 2016b, Art. 7º, § 7º).

4.3.3 Profissionais da EaD

As diretrizes sobre os profissionais que trabalharão nos cursos a distância, apresentadas no decreto 5.622 somente especificava como requisito *“apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância”* (Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, art. 12, VIII) se, no entanto, delimitar quem são esses profissionais ou suas funções.

Já no Capítulo IV, Dos profissionais da educação, no seu artigo 8º, também cita a adequação da formação do profissional à legislação vigente, porém deixa de citar a “preparação específica” para atuação em EaD como preferencial, mas sim como requisito, como pode ser observado em BRASIL (2016b, Art. 8º):

Art. 8º Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional (BRASIL, 2016b, Art. 8º).

Para além da diretriz sobre os requisitos de formação e de qualificação específica, a Resolução CNE/CES 1/2016 também apresenta a caracterização de corpo docente, como apresentado em BRASIL (2016b, Art. 8º):

*§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, **todo profissional, a ela vinculado**, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras **funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes**, descritas no PDI, PPI e PPC (BRASIL, 2016b, Art. 8º, grifos nossos).*

Tal redação formaliza a função do tutor como docente, a qual é definida ainda no artigo 8º da Resolução CNE/CES 1/2016 (BRASIL, 2016b, Art. 8º):

*§ 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo **profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (BRASIL, 2016b, Art. 8º, grifos nossos).***

A especificação apresentada no Art. 8º § 2º da Resolução CNE/CES 1/2016 descreve a exigência de formação em nível superior, a qual já é adotada atualmente, porém acrescenta a necessidade de vínculo com a instituição ofertante dos cursos a distância, bem como a restrição de atuação na área de conhecimento de sua formação; requisitos estes que irão requerer certo tempo para que as IES se adequem a eles.

4.3.4 Processos de avaliação e regulação da EaD

No Capítulo V, Dos processos de avaliação e regulação da educação a distância, no seu Art. 9º, apresenta a indissociabilidade da EaD e do desenvolvimento institucional, formalizando a necessidade de que o processo de institucionalização (motivo de discussões no fórum de coordenadores da UAB há anos) realmente seja efetivado nas IES, como descrito em BRASIL (2016b, p. 5)

Art. 9º A modalidade EaD é indissociável do desenvolvimento institucional e deverá, em conformidade com a legislação vigente, ser prevista, planejada e integrada ao projeto institucional da IES, bem como considerada nos processos de credenciamento e credenciamento institucional, compondo as dimensões e índices de desempenho da IES, além de estar sujeita à avaliação institucional externa para esse fim (BRASIL, 2016b, Art. 9º, p. 5).

Especificando as características dos processos de avaliação e regulação, descrita no *caput* do Art.9º, pode-se identificar as seguintes (BRASIL, 2016b, Art. 9º, p. 5-6):

§ 1º O disposto no caput abrange tanto as atividades na sede quanto os projetos de criação de polos de EaD e, conseqüentemente, as atividades neles realizadas.

§ 2º Os polos de EaD deverão ser avaliados no âmbito do credenciamento e recredenciamento institucional.

§ 3º Para todos os efeitos, a expansão de cursos e polos EaD deverá estar subordinada e obedecer aos termos específicos e gerais do PDI da IES, a ser homologado no ato de credenciamento e/ou recredenciamento da IES, dispensada a autorização de cursos para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, na forma da legislação.

§ 4º A expansão de polos e cursos na modalidade EaD deverá submeter-se ao processo de credenciamento, recredenciamento e aditamento de credenciamento de polos de EaD, em consonância com a legislação vigente e com o disposto nesta Resolução, dispensada a autorização de cursos para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, na forma da legislação (BRASIL, 2016b, Art. 9º, p. 5-6, grifos nossos).

Quanto ao (re)credenciamento institucional e/ou de cursos foram disponibilizados 4 artigos (Art. 10 -13), os quais versam sobre aspectos diferentes, a saber (Resolução CNE/CES 1/2016): a) Art. 10 - credenciamento simultâneo nas modalidades presencial e a distância – requer formulação integrada do PDI, PPI e de outros documentos institucionais; b) Art. 11 - recredenciamento institucional - abrange todas as atividades, programas e ações da IES, inclusive os relacionados à modalidade EaD; c) Art. 12 - credenciamento para oferta de cursos e programas *stricto sensu*, a distância – sujeito às diretrizes da Resolução CNE/CES 1/2016, às normas da CAPES e à expedição de ato autorizativo específico; e, d) Art. 13 – (re)credenciamento da modalidade EaD – requer, no mínimo, conceito igual ou superior a 3 (três) em todas as dimensões avaliadas, ou seja, conceito CI 3.

Visto o disposto na Resolução CNE/CES 1/2016 sobre a regulação e os processos de (re)credenciamento, fica estabelecido que o credenciamento da EaD será realizado de forma subsequente e articulada com o da IES, ficando sob a responsabilidade do MEC organizar o processo avaliativo e regulatório

de modo que se preserve a unidade do PPI da IES.

Sendo o capítulo que ganhou maior espaço na resolução, o capítulo V foi organizado em cinco seções, a saber: a) Seção I, Da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de curso na modalidade de educação a distância; b) Seção II, Do processo de credenciamento e credenciamento de IES para a modalidade EaD; c) Seção III, Dos aditamentos ao ato de credenciamento e credenciamento institucional; d) Seção IV, Do credenciamento especial para oferta de pós-graduação *lato sensu* a distância; e, e) Seção V, Do credenciamento de instituições de educação superior e da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos de graduação de instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais para oferta de educação a distância; tais seções serão descritas a seguir.

4.3.4.1 Autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de curso na modalidade de educação a distância

A seção I, do Capítulo V, trata dos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos a distância dispõe que, quando dos processos de (re)credenciamento institucional da IES se farão necessárias a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos a distância, exceto para os cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006.

Tais processos, diferentemente do que consta no Decreto nº 5.773, de 2006, estão amplamente regulados pelas diretrizes da Resolução CNE/CES 1/2016, sendo disposto o seguinte (BRASIL, 2016b, Art. 14, p. 5-8):

§ 1º As IES deverão estabelecer, em seu PDI/PPI, a previsão detalhada de áreas, cursos e programas de educação a distância, em ampla articulação com as ofertas presenciais, ficando vedada a autorização de cursos não constantes do projeto institucional das IES, respeitadas as IES que gozem de autonomia universitária, nos termos da

legislação.

§ 2º Os cursos e programas, ofertados na modalidade EaD, serão avaliados nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

§ 3º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade EaD de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do MEC.

§ 4º Os cursos superiores, na modalidade EaD, ainda que análogos aos cursos superiores presenciais ofertados pela IES, serão submetidos a processos distintos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

§ 5º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD deverão cumprir os requisitos pertinentes aos demais cursos superiores, informando, em formulário eletrônico do sistema e-MEC, o projeto pedagógico, os professores, os tutores, os gestores e outras exigências legais para o ato regulatório (BRASIL, 2016b, Art. 14, p. 5-8).

Para além da regulamentação de tais processos, estabelecida pelo Art. 14 da Resolução CNE/CES 1/2016, o Art. 15 trata sobre a necessidade de, nos documentos de solicitação desses processos, constar a especificação das formas de interatividade e da apropriação e do uso das TICs. Também estabelece que, apesar desses processos serem conduzido pelo MEC, o desenvolvimento de instrumento avaliativo próprio para essa finalidade é de responsabilidade colaborativa de INEP/CONAES/CNE.

4.3.4.2 Processo de credenciamento e credenciamento de IES para a modalidade EaD

A seção II, do Capítulo V, trata dos processos de (re)credenciamento das IES para ofertar cursos e programas a distância, onde fica disposto que, para o encaminhamento de tais processos, a IES deverá comprovar a

existência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes para tal, porém ainda utilizando o Decreto nº 5.622/2005 para especificar os requisitos, padrões e parâmetros de qualidade. Para tanto, é necessária a apresentação dos seguintes documentos (BRASIL, 2016b, Art. 16, p. 6):

I- ato autorizativo de credenciamento para educação superior;

II- formulário eletrônico de PDI, no qual deverão ser informados os polos de EaD de apoio presencial, acompanhados dos elementos necessários à comprovação de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta de cursos na modalidade a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005, e pelos referenciais de qualidade próprios (BRASIL, 2016b, Art. 16, p. 6).

Como ressalvas, são citadas a dispensa da apresentação do ato autorizativo de credenciamento para ES pelas IES integrantes do sistema federal de educação, bem como o requisito de que “*o pedido de credenciamento para EaD deverá ser acompanhado do pedido de autorização de, pelo menos, 1 (um) curso superior nesta modalidade educacional*” (BRASIL, 2016b, Art. 16, p. 6).

4.3.4.3 Aditamentos ao ato de credenciamento e recredenciamento institucional

A seção III, do Capítulo V, trata dos processos de aditamento ao ato de (re)credenciamento institucional, incluindo o pedido de novos polos, apresentando, no Art. 17, sendo que o “*processo de aditamento ao ato de credenciamento de polos (...) poderá ocorrer após 2 (dois) anos, a partir do último ato de (re)credenciamento institucional*” (BRASIL, 2016b, Art. 17, p.7). Já no que se refere ao aditamento aos atos de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, podem tramitar os seguintes pedidos (BRASIL, 2016b, Art. 18, p.7):

I - aumento de vagas, observados os §§ 3º e 4º;

II - alteração da denominação de curso;

III - mudança de endereço do polo ou de abrangência de oferta do curso;

IV - ampliação da oferta de cursos a distância, em polos de EaD credenciados; V - desativação voluntária do curso (BRASIL, 2016b, Art. 17, p.7).

Para o processamento das hipóteses dos incisos I, II, IV e V será realizada análise documental (ressalvada a necessidade de avaliação *in loco* apontada pela secretaria competente após a apreciação dos documentos), do inciso III será realizada a avaliação *in loco* pelo Inep, (ressalvada a alteração para endereço que já possua ato autorizativo expedido, constante do Cadastro e-MEC, a ser verificado em análise documental), aditamento para mudança de endereço do polo passará por análise documental (independentemente de avaliação *in loco*) e o aumento de vagas em cursos em IES autônomas não depende de aditamento, devendo ser informado ao órgão competente do MEC (BRASIL, 2016b, Art. 18, p.7).

4.3.4.4 Credenciamento especial para oferta de pós-graduação lato sensu a distância

A seção IV, do Capítulo V, trata dos processos credenciamento especial para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo disposto no Art. 19 que as IES que já o obtiverem poderão requerer credenciamento específico para EaD, desde que cumpridos os requisitos tanto da Resolução CNE/CES 1/2016 quanto das normas que regem os cursos de especialização; ressalvadas “as peculiaridades da formação de profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da rede UNA-SUS, instituída pela Lei nº 12.871, de 2013” (BRASIL, 2016b, Art. 19, p.7-8).

Outra disposição importante, apresentada no Art. 20, é a restrição do credenciamento para oferta de curós de pós-graduação *lato sensu* EaD limitado a esse nível educacional, estando a ampliação da abrangência para oferta de graduação vinculada ao pedido de aditamento (pedido de autorização de, pelo menos, 1 (um) curso de graduação) (BRASIL, 2016b, Art. 20, p.7-8).

4.3.4.5 Credenciamento de instituições de educação superior e da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos de graduação de instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais para oferta de educação a distância

A seção V, do Capítulo V, trata dos processos relacionados às IES integrantes dos sistemas estaduais, dispondo do Art. 21 que o credenciamento para EaD dessas IES dependerá, além dos documentos e informações previstos no art. 16, da comprovação do ato de credenciamento pelo sistema competente (BRASIL, 2016b, Art. 21, p.8), estando sujeito ao credenciamento prévio da IES, pelo MEC (BRASIL, 2016b, Art. 22, p.8). Já “os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, na modalidade a distância de tais IES (...) devem tramitar perante os órgãos estaduais e do Distrito Federal competentes, aos quais caberá a respectiva supervisão” (BRASIL, 2016b, Art. 23, p.8), porém

os cursos cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizadas em polos de EaD localizados fora da unidade da federação, estarão sujeitos à regulação pelas autoridades do sistema federal de educação (BRASIL, 2016b, Art. 24, p.8).

No Capítulo VI, Das disposições finais e transitórias, em seu Art. 25, dispõe que o credenciamento para EaD somente poderá ser requerido por IES estejam em conformidade com art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, e art. 9º do Decreto nº 5.622, de 2005, estando sujeito à BRASIL (2016b, Art. 25, p.8).

§ 1º O processo de criação de novos cursos e programas, na modalidade EaD, em consonância com o PDI, deverá observar a legislação vigente.

§ 2º O pedido de credenciamento para EaD observará, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento.

§ 3º O recredenciamento para EaD tramitará em conjunto com o pedido de recredenciamento de instituições de educação superior (BRASIL, 2016b, Art. 24, p.8).

Já o Art. 26 dispõe que o ato de credenciamento para EaD considerará, como abrangência geográfica para atuação da IES a sede da instituição acrescida dos polos de EaD, tendo sua atuação assim regulamentada BRASIL (2016b, Art. 26, p.9):

§ 1º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação acadêmica, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, do Decreto nº 5.622, de 2005, serão realizadas na sede da instituição ou nos polos de EaD credenciados, admitindo-se convênios para a realização dos estágios supervisionados, em conformidade com a legislação vigente.

§ 2º Caso a sede da instituição venha a ser utilizada para a realização da parte presencial dos cursos a distância, essa deverá submeter-se a avaliação in loco, observados os referenciais de qualidade, os mesmos exigidos dos polos de EaD.

§ 3º As atividades presenciais obrigatórias dos cursos de pós-graduação lato sensu a distância deverão observar a legislação vigente (BRASIL, 2016b, Art. 24, p.8).

O Art. 27 determina que o processo de credenciamento e recredenciamento institucional respeitará as especificidades do Sistema UAB (Decreto nº 5.800, de 2006), enquanto que o Art. 28 dispõe sobre a possibilidade de expansão de cursos pelas IES credenciadas para EaD e que tenham obtido conceitos positivos superiores aos mínimos estabelecidos pela legislação vigente. Este poderá ocorrer quando do recredenciamento da IES (BRASIL, 2016b, Art. 27-28, p.9). Já no que se refere aos processos anteriores

à data de publicação desta Resolução tramitarão sob as normas e regras vigentes em vigor no ato do seu protocolo, da seguinte forma (BRASIL, 2016b, Art. 29, p.9):

§ 1º As IES que desejarem adequar os processos indicados no caput poderão fazê-lo, observando regras e procedimentos a serem estabelecidos por órgão competente;

§ 2º As IES já credenciadas que reformulem seu projeto, na modalidade EaD, nos limites de sua autonomia universitária, poderão justificá-lo quando do processo de credenciamento institucional, observada a legislação vigente e os termos desta Resolução (BRASIL, 2016b, Art. 29, p.9).

A própria Resolução CNE/CES 1/2016, em seu Art. 30, já determina a responsabilidade do INEP, em articulação com a SERES, a SESu, a CONAES, a CAPES e o CNE, pela elaboração dos padrões e parâmetros de qualidade para EaD, estabelecendo o prazo de 120 (cento e vinte) dias, a partir da data de sua publicação, para (BRASIL, 2016b, Art. 30, p.9):

I - a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade de educação a distância, na perspectiva institucional prevista nesta Resolução;

II - a definição de instrumento de avaliação externa para fins de credenciamento e credenciamento institucional, autorização e reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância;

III - o estabelecimento de processo avaliativo dos(as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância (BRASIL, 2016b, Art. 30, p.9).

Os Arts. 31 e 32 dispõem, respectivamente, sobre a responsabilidade da Câmara de Educação Superior do CNE de analisar os casos omissos e sobre a entrada em vigor da Resolução CNE/CES 1/2016 a partir da data de sua assinatura.

4.4 Elaboração dos referenciais de qualidade

Como previsto em (BRASIL, 2016b, Art. 30, p.9) a elaboração dos referenciais de qualidade para oferta de EaD no país ficaram sob a responsabilidade do INEP, em articulação com a SERES, a SESu, a CONAES, a CAPES e o CNE. Sendo assim, a Portaria Nº 209, de 5 de maio de 2016, designa o grupo de trabalho para elaboração dos referenciais de qualidade foi emitida pelo INEP, sendo designados os seguintes membros: a) Claudia Maffini Griboski, Suzana Schwerz Funghetto, Sueli Macedo Silveira e Fabiano Cavalcanti Mundim - DAES/INEP; b) Luiz Fernandes Dourado - CNE; c) Susane Martins Lopes Garrido e Flávia Amaral Rezende - Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis); d) Josiane Tonelloto - Especialista na modalidade EaD; e) Maria Neusa de Lima Pereira - SETEC; f) Guilherme Marback Neto - CONAES; g) Ivete Martins Pinto - UniRede; h) Jeane Cristina de Oliveira Cardoso - ABRUC; i) Rodrigo Capelato e Iara Xavier - Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular; j) Carlos Roberto Juliano Longo, Luciano Sathler Rosa Guimarães, Liamara Scortegagna e Janae Gonçalves - ABED; k) Miguel Fabrício Zamberlam e Ednaldo Faria Gomes - CONIF; l) Nara Maria Pimentel e Mauro Luiz Rabelo - ForGRAD; m) Denise de Paula Martins Abreu e Lima - SESu; n) Luana Maria Guimarães Castelo Branco Medeiros e Simone Horta Andrade - SERES; o) Carmen Maria Cipriani Pandini - ABRUEM; p) Flavia Carneiro da Cunha Oliveira - CAPES; e, q) Maria José Sena - ANDIFES.

A Portaria Nº 209, de 5 de maio de 2016, Art. 3º, do INEP, designa como atribuições dos integrantes do GT:

I - organizar padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade de educação a distância, na perspectiva institucional prevista na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016;

II - definir indicadores para o instrumento de avaliação externa (credenciamento e credenciamento institucional, autorização e reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância);

III - estabelecer processo avaliativo dos (as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância (Portaria Nº 209, de 5 de maio de 2016, Art. 3º).

A Comissão vai reorganizar padrões e parâmetros de qualidade e definir indicadores para avaliação das instituições que ministram cursos a distância, definindo indicadores e os instrumentos de avaliação por meio SINAES, estabelecendo os para o processo avaliativo dos estudantes.

4.5 Percepções sobre o Marco Regulatório da EaD

Dentre os avanços propostos na Resolução CNE/CES 1/2016, pode-se destacar o fim da distinção entre os cursos presenciais e a distância, tanto para efeitos avaliativos, quanto regulatórios.

Também pode-se citar como importante um maior flexibilidade na definição dos critérios sobre polos de apoio presencial, como ampliação do acervo digital das bibliotecas e questões relacionadas ao compartilhamento de polos por diferentes IES. Para além das flexibilizações de algumas restrições, foram propostas alterações nos procedimentos básicos na gestão dos polos, o que requer que estes passem a ser previstos no PPI/PDI da IES.

Um passo importante é que, requisitos anteriormente assumidos como imprescindíveis para a oferta de EaD, como a obrigatoriedade de presença física e da infraestrutura de laboratórios e bibliotecas, agora estão atreladas ao planejamento previsto no PPI da IES e no PPC dos cursos.

Com as diretrizes propostas na Resolução CNE/CES 1/2016, pretende-se reduzir a segregação dos cursos e programas a distância, não mais necessitando de processos em separado para sua aprovação e avaliação, estando integrados aos cursos e programas presenciais nos documentos de planejamento das IES, como PPI, PDI e PPCs, nos quais deverão estar

previstas áreas de atuação, programas e cursos, bem como seus recursos de pessoal, infraestrutura, tecnologias e metodologias.

4.6 Evolução histórica das discussões sobre a avaliação da EaD

Analisando-se os documentos disponibilizados no site do INEP sobre a legislação normativa da avaliação de ES (Anexo IX) identifica-se a intensificação do movimento em prol da formalização e estruturação dos processos à ela relacionados a partir de 2004, com a instituição do SINAES, a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

A partir da instituição do SINAES, foi designada a composição da Comissão Assessora de Avaliação Institucional (Portaria nº 106), regulamentados os procedimentos de avaliação do SINAES (Portaria nº 2.051) e estabelecidas as diretrizes para a organização e execução da avaliação das IES e das condições de ensino dos cursos de graduação (Portaria nº 990).

Em sequência à regulamentação dos procedimentos do SINAES, foram designados os órgãos responsáveis pela supervisão e regulação, compreendendo o credenciamento e o recredenciamento das IES, e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, nas modalidades presencial e a distância. Tais designações foram realizadas através da Portaria MEC nº 1685, de 08 de junho de 2004, atribuindo a responsabilidade pelos processos avaliativos dos IFs à SETEC e a Portaria nº 3.643 de 09 de novembro de 2004, atribuindo a responsabilidade pelos processos avaliativos das IES à SESU; ambas atuando em consonância com as diretrizes e resoluções do CNE, órgão responsável pela supervisão e regulação da ES. Também ficou definido que tais órgãos seriam responsáveis, anualmente, por selecionar um grupo de IES a receberem a avaliação *in loco*.

A portaria nº 132/2004 trata da designação de docentes para participar da avaliação institucional externa *in loco* no contexto do SINAES, compreendendo Universidades, Centro Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, Escolas ou Institutos Superiores, e cria o Banco de

Avaliadores Institucionais do INEP, com o objetivo de gerenciar o cadastro, a designação e o acompanhamento dos avaliadores.

No mesmo período, a portaria nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004 estabelece que os processos de credenciamento e credenciamento de IES, credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, credenciamento e credenciamento de IES para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, PDI, aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS) do MEC.

Já em 2005, a portaria nº 46 de 10 de janeiro, determina que as IES deverão responder, anualmente, conforme calendário estabelecido pelo INEP, ao CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior - SIEd-Sup, sendo os prazos e o calendário para a avaliação das IES estabelecido pela CONAES (Resolução CONAES nº 1, de 11 de janeiro de 2005). Para tanto a portaria nº 4, de 13 de janeiro de 2005 dispõe sobre o Cadastro Nacional de Docentes e define as disposições para sua operacionalização e a resolução nº 1 de 4 de maio de 2005 dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação.

O papel do INEP no SINAES e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi definido na portaria MEC nº 398, de 03 de fevereiro de 2005, sendo o de operacionalizar as ações e procedimentos. Para tanto a portaria INEP nº 194, de 23 de setembro de 2005 designa os membros para compor a Comissão Técnica em Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação.

O Cadastro de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e a definição das disposições para sua operacionalização foram regulamentados pela portaria nº 328, de 1 de fevereiro de 2005.

O ano de 2006 ficou marcado por dois importantes editais: o de credenciamento de docentes para compor as comissões de Avaliação Externa de IES e dos Cursos de Graduação da ES e o de credenciamento de profissionais especialistas para compor as comissões de Avaliação das IES e das Condições de Ensino dos Cursos de Graduação. Também são regulamentados o banco de avaliadores do SINAES e a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Já a designação para compor a CTAA foi estabelecida pela portaria Nº 1.310, de 17 de Julho de 2006, enquanto que a relação nominal dos avaliadores de IES e de cursos de graduação, selecionados pela CTAA, que passam a integrar o BASis (Portaria nº 1.751, de 27 de outubro de 2006), tendo sua implantação publicada quase dois anos decorridos da sua criação (Portaria nº 169, de 31 de outubro de 2006).

Outra definição importante para o sistema, aprovada no mesmo ano, foi o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação SINAES (Portaria nº 563, de 21 de fevereiro de 2006).

Em 2007, são estabelecidas normas e procedimentos para o Ciclo Avaliativo do SINAES (Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro), sendo instituído o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, Basis e ENADE (Portaria normativa nº 40 2007).

No mesmo ano Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da ES na modalidade a distância, constitui-se como o primeiro documento legal pensado para regular especificamente os processos avaliativos da EaD.

Uma importante conquista que viabilizou a realização das avaliações foi a aprovação da Lei nº11.507, de 20 de julho de 2007, que instituiu o Auxílio de Avaliação Educacional (AAE) para os servidores que participarem de processos de avaliação realizados pelo INEP ou pela Fundação CAPES.

Em 2008 a nota técnica, ofício nº. 913/2008, de 15 de abril recomenda a continuidade do processo de autoavaliação institucional iniciado em 2004, nas IES pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior. Já a portaria nº 1.081 de 29 de agosto, aprovou o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES e a portaria normativa nº 12 de 5 de setembro, instituiu o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Posteriormente, os anos subsequentes de 2009 à 2012 foram de poucas alterações no que diz respeito a operacionalização do SINAES, exceto pela portaria INEP Nº 386, de 17 de outubro de 2012 que estabelece os procedimentos de divulgação dos indicadores de qualidade às IES.

Já em 2013 somente foram publicadas instruções normativas e notas técnicas que orientam a execução de atividades como: a) fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD (Instrução Normativa SERES Nº 1, de 14 de janeiro); b) critérios para a dispensa de visita de avaliação *in loco* pelo INEP (Instrução Normativa SERES Nº 4, de 31 de maio); e, c) consolidação do Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES (Nota Técnica DAES/INEP nº 28/2013).

Em 2014, a portaria nº 92, de 31 de janeiro, aprova os indicadores do Instrumento de Avaliação Instrumental Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do SINAES, apoiado pelas notas técnicas DAES/INEP nºs 12 e 14/2014, as quais apresentaram a análise das sugestões de alteração do novo instrumento e Avaliação Institucional Externa e o Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES, respectivamente.

Já em 2015 a Nota Técnica DAES/INEP nº 025/2015 orienta os Avaliadores Institucionais do BASis sobre os requisitos legais e normativos elencados no instrumento de avaliação institucional externa - credenciamento e credenciamento para transformação de organização acadêmica (presencial). Enquanto que a Nota Técnica DAES/INEP nº 34/2016 orienta os processos de avaliação in loco do SINAES.

Posteriormente, a portaria INEP Nº 209, de 5 de maio de 2016, designa o GT que tem por objetivo a organização de padrões e parâmetros de qualidade da modalidade de EaD, definição de indicadores para os instrumentos de avaliação externa do SINAES e estabelecimento de processo avaliativo dos estudantes, conforme as DCNs para oferta de Programas e Cursos de ES na Modalidade a Distância. Porém, até o presente momento, não foram divulgados resultados do GT designado para a função. Apesar disso, o INEP já disponibilizou os novos instrumentos de avaliação de cursos e instituições, para todos os atos autorizativos relacionados à oferta de EaD, bem como já qualificou os novos avaliadores que irão aplicá-los *in loco*.

Culminando o processo de constituição do Marco Regulatório da EaD foi publicado o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da L/DB, substituindo o Decreto nº 5.622, em vigor até então. Complementarmente, foi publicada a Portaria Normativa Nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057.

Mais recentemente, em 14 de setembro de 2017, foi aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Nº 462/2017, discorrendo sobre as normas referentes à pós-graduação *stricto sensu* no país, considerando as possibilidades de oferta a distância.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nos capítulos anteriores foram apresentadas a problemática e a justificativa de pesquisa, os principais conceitos teóricos que fundamentam a análise dos dados empíricos, bem como as teorias utilizadas para composição do quadro teórico da pesquisa.

No presente capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, detalhado a partir da natureza do estudo, do contexto do estudo de caso, do design e dos sujeitos da pesquisa. Assim, neste capítulo, são apresentados os procedimentos empregados para coletar e analisar os dados para o alcance dos objetivos desta investigação. Os procedimentos aqui detalhados serão apresentados na descrição dos estudos preliminar e principal, bem como de seus principais resultados.

O delineamento metodológico do presente trabalho de investigação caracteriza-se por uma análise das políticas públicas para EaD no Brasil e sua efetiva contribuição para a expansão do ensino superior, bem como suas relações com a avaliação da qualidade em EaD; constitui-se como uma pesquisa qualitativa respaldada em dados quantitativos, a partir de análise documental, de entrevistas com os participantes da implantação da política e do tratamento estatístico de dados sobre a oferta do Ensino Superior à Distância no Brasil.

O presente estudo visa situar as políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil do período mais recente, a partir da implantação da UAB, situando o papel da EaD nesse contexto histórico, utilizando as perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional apresentadas por Barreto (2008).

Para tanto, a Teoria do Programa foi utilizada na metodologia como um instrumento de análise dos dados coletados sobre o Sistema UAB.

5.1 Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa possui natureza qualitativa, sendo realizada através de métodos derivados de um estudo de campo (PATTON, 1980), pois se propõe a estudo de fenômenos complexos, de natureza social. O estudo de campo será complementado por um estudo documental, baseado na legislação vigente, documentos normativos e institucionais e, ainda, dados estatísticos. Através dessa pesquisa serão coletados dados qualitativos oriundos da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, os quais também gerarão dados quantitativos de ocorrência e frequência e receberão tratamento analítico tanto quantitativo quanto qualitativo.

As técnicas utilizadas para tratamento dos dados coletados serão a análise de conteúdo, utilizando os conceitos de Bardin (2009) e a análise documental, devido à natureza dos dados, porém, também serão extraídos dos dados alguns padrões estatísticos que auxiliem na compreensão dos fenômenos estudados.

As escolhas metodológicas aqui realizadas justificam-se pela sua adequação ao estudo de fenômenos complexos, de natureza social, cuja análise dos dados não tende à quantificação, mas para os quais esta pode ser utilizada como suporte. Os dados a serem coletados são representados através da linguagem e o pesquisador atua como interpretador da realidade (PATTON, 1980), possuindo as seguintes características: a) segue o paradigma holístico-interpretativo; b) os dados são representados através da linguagem e possuem maior riqueza de detalhes; c) o papel do pesquisador é de interpretador da realidade; d) a abordagem é interpretativa, não experimental, característica de estudos exploratórios; e, e) a análise realizada é de conteúdo ou de caso, buscando a descoberta de padrões a partir dos próprios dados. Neste contexto, o paradigma adota é interpretativista.

A abordagem de análise é interpretativa, por não se tratar de um estudo experimental, mas sim um estudo descritivo-explicativo, o qual, segundo Myers (1997), baseia-se na busca do significado de um texto através da análise de

dados coletados. Tal abordagem caracteriza-se, neste estudo, pela interpretação das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre os fenômenos relacionados à avaliação da efetividade da UAB como política pública de expansão do acesso ao ensino superior no Brasil. Tais percepções serão posteriormente categorizadas, através da adoção de taxonomias já existentes na literatura, bem como a proposição de categorias emergentes dos dados.

Neste contexto, buscou-se compreender o fenômeno a partir dos próprios dados, das referências fornecidas pelos sujeitos estudados e dos significados atribuídos (por esses sujeitos).

5.2 Percurso Metodológico

O tema do presente estudo emergiu da necessidade identificada pela comunidade acadêmico/científica de analisar a qualidade dos cursos ofertados a distância pela UAB; discussão que, conforme apresentada no item 5.7 do capítulo 5, se estende desde a criação da UAB até os dias atuais. Porém, em função das modificações nas diretrizes para oferta de EaD aprovadas na Resolução MEC/CNE/CES Nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece as diretrizes e normas nacionais para oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância, tornou-se necessária a reformulação dos padrões e parâmetro de qualidade, do instrumento de avaliação externa para (re)credenciamento institucional e autorização/reconhecimento de cursos e, ainda, a proposição de um processo avaliativo de estudantes (BRASIL, 2016b, Art. 30, p. 9):

Art. 30 - Caberá ao INEP, em articulação com a SERES, a SESu, a CONAES, a CAPES e o CNE, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, a partir da data de publicação desta resolução:
I – a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade de educação a distância, na perspectiva institucional prevista nesta Resolução;
II – a definição de instrumento de avaliação externa para fins de credenciamento e credenciamento institucional, autorização e reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância;

III – o estabelecimento de processo avaliativo dos(as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância (BRASIL, 2016b, Art. 30, p. 9).

Para tanto, o presidente do INEP fez a nomeação do Grupo de Trabalho para realizar a atividade prevista em Brasil (2016b, Art. 30, p. 9), designada pela portaria INEP Nº 209, de 5 de maio de 2016. A portaria prevê as seguintes atribuições: a) organização dos padrões e parâmetros de qualidade da EaD; b) definição de indicadores para os instrumentos de Avaliação da ES (SINAES, 2004); e, c) estabelecimento de processo avaliativo dos estudantes, conforme as Diretrizes e Normas Nacionais (DCNs) para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

A coordenação do grupo de trabalho ficou a cargo da DAES, com prazo de 60 dias a contar da data de publicação da resolução para a conclusão dos trabalhos e posterior submissão à consulta pública e à apreciação da CONAES e do CNE. Porém, decorrido o prazo de 300 dias da publicação da resolução nenhum resultado (preliminar ou final) desse processo foi levado a público.

Esse motivo fez com que o objeto da presente pesquisa precisasse ser modificado, pois os parâmetros de qualidade e os instrumentos de avaliação ainda estão em fase de adaptação às novas diretrizes e normas para a oferta de EaD no Brasil. Neste contexto, o objeto de pesquisa passou da **avaliação de cursos** para a **avaliação de políticas e programas**, em função do atraso nos trabalhos do grupo de trabalho que está responsável por elaborar os referenciais de qualidade e os indicadores para elaboração dos instrumentos de avaliação.

Para tanto, no levantamento bibliográfico, foram analisadas as publicações científicas sobre o tema **avaliação de efetividade de políticas públicas para EaD**, bem como categorizando por assunto as pesquisas publicadas e, teses, dissertações, monografias e artigos científicos. Posteriormente foi realizada uma análise crítica do Marco Regulatório da EaD, a partir dos documentos legais disponíveis, como também uma análise crítica do processo de discussão sobre a avaliação de qualidade da EaD.

Com o intuito de orientar conceitualmente o delineamento da pesquisa foi analisada a teoria passível de dar suporte à compreensão dos fenômenos

estudados, a Teoria da Complexidade, que deu suporte para explicar as dificuldades da gestão de sistemas complexos adaptativos.

Foi elaborado o instrumento de pesquisa, a partir de dimensões e variáveis para quais se deseja obter dados durante a coleta, a serem aplicado dos os coordenadores institucionais da UAB nas IPES.

Tais etapas estão descritas com maior profundidade de detalhes nas seções subsequentes desse capítulo.

5.2.1 Etapas metodológicas

Para melhor organização, o desenvolvimento das ações previstas para a o presente projeto de pesquisa foram sequenciadas em etapas, apresentadas no quadro 22, a saber:

Quadro 22: Etapas metodológicas

- 1ª) Levantamento bibliográfico das proposições dos principais referenciais sobre o assunto;
- 2ª) Levantamento bibliográfico em teses, dissertações e monografias;
- 3ª) Levantamento bibliográfico em artigos científicos;
- 4ª) Análise crítica do Marco Regulatório da EaD;
- 5ª) Análise crítica do processo histórico de discussões sobre avaliação da EaD;
- 6ª) Estudo da Teoria da complexidade;
- 7ª) Uso da Teoria do Programa como ferramenta de análise;
- 8ª) Análise do Sistema UAB;
- 9ª) Coleta de dados com os sujeitos da pesquisa;
- 10ª) Análise dos dados coletados para identificação dos fatores a serem analisados;
- 11ª) Avaliação da efetividade da UAB como política pública para expansão do ensino superior;
- 12ª) Identificação dos principais desafios ao estabelecimento de um modelo de avaliação para a UAB como política pública;
- 13ª) proposição de elementos para a construção de um modelo de avaliação para o Sistema UAB como política pública.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

As etapas aqui apresentadas podem acontecer tanto de forma sequencial, como serem concomitantes, a depender da disponibilidade dos recursos necessários para tal, bem como cada uma delas é composta por atividades intrínsecas à ação a ser realizada.

5.2.2 Desenho da pesquisa

O design da pesquisa está organizado em etapas metodológicas, a saber: a) Compreensão dos aspectos críticos; b) Compreensão dos elementos que permitem a avaliação da efetividade; c) Análise do Marco Regulatórios; e, c) Elementos para avaliação da efetividade da UAB.

Na etapa (a), Compreensão dos aspectos críticos, foi utilizada para compreender os aspectos críticos que envolvem a implantação e a gestão da UAB como política pública para expansão do Ensino Superior, através da articulação em Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais e Instituições de Ensino Superior Públicas. Na etapa (b), Compreensão dos elementos que permitem a avaliação da efetividade, a Teoria do Programa foi utilizada como instrumento de análise para compreender os elementos que permitem a avaliação da efetividade da UAB como política pública para expansão do Ensino Superior. Na etapa (c), Análise do Marco Regulatório da EaD, foram realizadas análises críticas do Marco Regulatório da EaD e dos processos históricos de discussão da avaliação da EaD desde a criação da UAB. Na etapa (d), Elementos para avaliação da efetividade da UAB, foram identificadas as categorias de análise e devidamente ajustadas, sendo estas utilizadas para analisar a efetividade da UAB como política pública para expansão do Ensino Superior, bem como para a proposição de um modelo de avaliação adaptado às especificidades dessa política.

O diagrama abaixo (figura 4) apresenta a representação gráfica do percurso metodológico previsto para a realização da pesquisa.

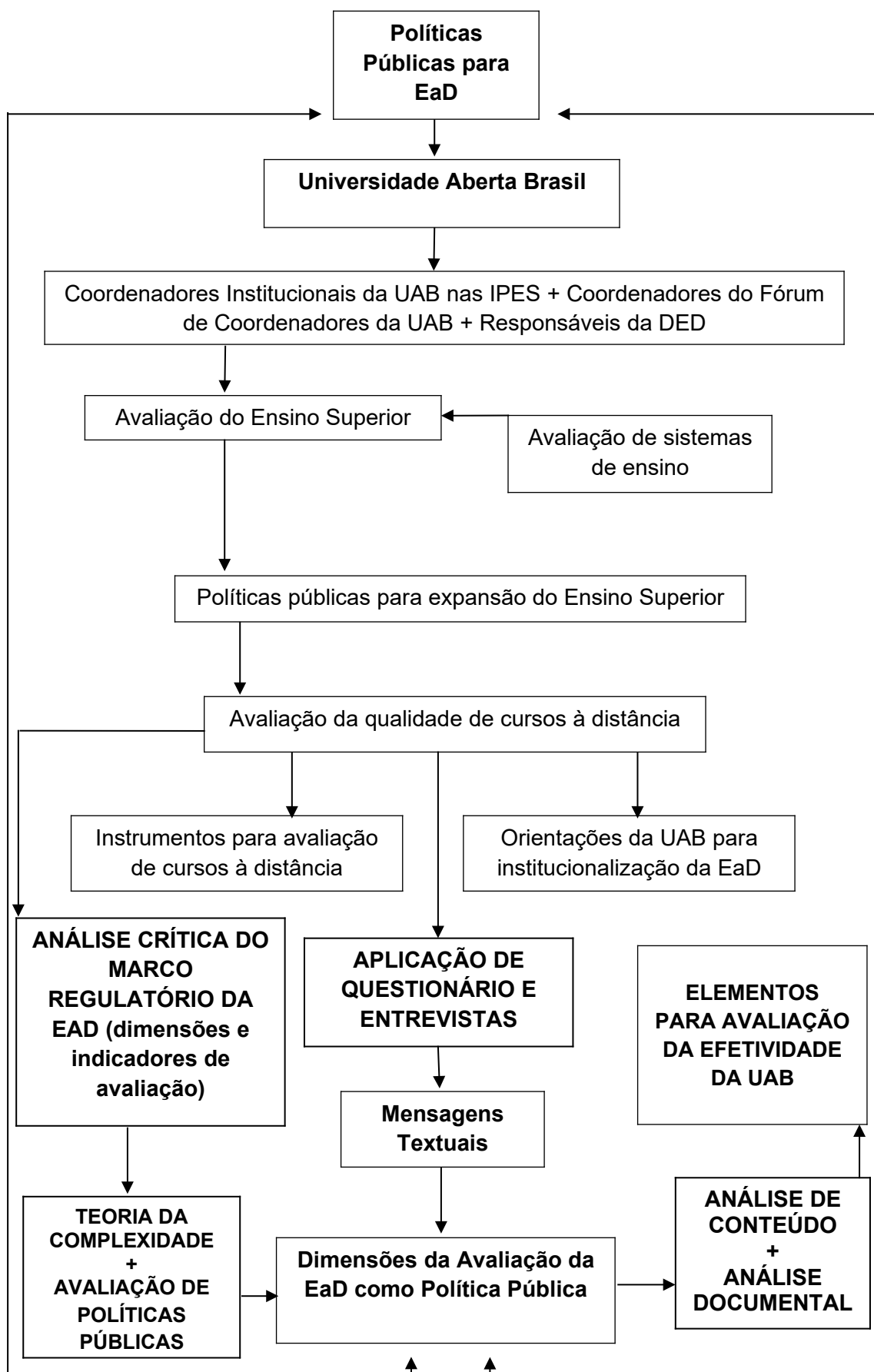


Figura 4: Percurso metodológico da pesquisa

Como pode ser observado na figura 4, o contexto da pesquisa são as políticas públicas para EaD, utilizando-se a UAB como campo de pesquisa. A definição dos aspectos a serem observados considerou a avaliação de efetividade da UAB como política pública de expansão do ensino superior no Brasil. Para tanto, foram definidos os atores do Sistema UAB que serão sujeitos da pesquisa. Conceitualmente, foi proposta a análise do Marco Regulatório da EaD e elaborados os instrumentos de coleta de dados, com base nos fatores críticos de sucesso para a gestão de políticas públicas educacionais. As análises de conteúdo dos questionários e das entrevistas e documental foram pautadas nos fundamentos teóricos apresentados na Teoria da Complexidade, culminando com a proposição de elementos para a avaliação da política pública.

5.3 A Teoria do Programa

De acordo com Weiss (1998, p. 48, tradução nossa),

“os programas sociais são organismos complexos. Eles são uma mistura de sonhos e personalidades, escritórios e teorias, clipes e estrutura organizacional, clientes e atividades, orçamentos e fotocópias, e grandes intenções”.

Devido ao fato de que cada programa possui suas especificidades, Weiss (1998) recomenda que as avaliações levem em consideração a teoria do programa a ser analisado, a fim de formular adequadamente as questões de avaliação, compreender melhor as informações coletadas e propor recomendações que sejam factíveis e politicamente aceitáveis pela equipe gerencial do programa. Nesse caso, o levantamento dos objetivos oficiais deverá ser realizado a partir das publicações oficiais do programa ou, na ausência destes, de discussões com a equipe gerencial.

A Teoria do Programa está sendo aqui proposta como organizadora metodológica da presente pesquisa, sendo utilizada como balizadora das análises dos dados coletados sobre o Sistema UAB, possibilitando a

proposição de um modelo de avaliação da efetividade deste como política pública.

Como proposto por Rein (1981), a avaliação de políticas públicas pode ocorrer em três níveis de análise: a) programa; b) implementação; e, c) mudança. Para o presente estudo optou-se pela avaliação do programa, visto que o objetivo é avaliar a efetividade da política pública. Aqui entende-se por programa qualquer ação, projeto, programa ou política proposto por um ou mais entes governamentais e que tenham por objetivo atender alguma demanda da população.

Neste contexto, Cassiolato & Guerresi (2010) elaboraram uma proposta metodológica para avaliação de políticas e públicas com base na Teoria do Programa proposta por Wholey *et al.* (2010), qual prevê a avaliação do programa por resultados, e o chamaram de modelo lógico.

O modelo lógico de programa cumpre o papel de explicitar a teoria do programa, e é um passo essencial na organização dos trabalhos de avaliação. Essa avaliação justifica-se porque aferir a qualidade da teoria significa, em síntese, verificar se o programa está bem desenhado e se apresenta um plano plausível de alcance dos resultados esperados. Para tanto é necessário articular uma explícita descrição das ideias, hipóteses e expectativas que constituem estrutura do programa e o seu funcionamento esperado.

Cassiolato e Guerresi (2010) afirmam que, em muitos casos a teoria não é explicitada de forma detalhada nos documentos oficiais, dificultando uma análise adequada. Assim, o modelo lógico busca configurar um desenho do funcionamento o programa, que seja factível em certas circunstâncias esperadas, para resolver os problemas identificados. Este pode ser a base para um convincente relato do desempenho esperado, ressaltando onde está o problema objeto do programa e como este se qualifica para enfrentá-lo.

Os elementos do modelo lógico são: recursos, ações produtos, resultados intermediários e finais, assim como as hipóteses que suportam

essas relações e as influências das variáveis relevantes de contexto. Os pressupostos sobre os recursos e ações e como esses levam aos resultados esperados são frequentemente referidos como a teoria do programa. As hipóteses são de que os recursos adequados serão transformados em ações necessárias para beneficiários do público-alvo, e isso, em um contexto favorável, levará para os resultados que o programa pretende alcançar.

Segundo Cassiolato e Guerresi (2010), tornar explícitas as hipóteses sobre como o programa supostamente deve funcionar, em variados contextos, cria a referência principal em que se baseia a gestão e o seu instrumento imprescindível de avaliação.

Como antecedentes do desenvolvimento da proposta metodológica Cassiolato & Guerresi (2010) apresentam o exame de avaliabilidade de Joseph S. Wholey (WHOLEY et al., 2010) que pode ser considerado uma abordagem de pré-avaliação para verificar se: a) um programa está pronto para ser gerenciado por resultado; b) quais mudanças são necessárias para fazê-lo; e, c) se a avaliação contribuiria para melhorar o desempenho do programa. Esta proposta implica na verificação da concepção do programa e em aspectos de sua implementação, de forma a identificar elementos favoráveis ou obstáculos ao alcance dos resultados desejados, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa.

Para realização do exame de avaliabilidade de Joseph Wholey (WHOLEY et al., 2010) são necessários os seguintes passos:

1. O que é esperado do programa, a partir de seu modelo lógico, identificando objetivos, recursos alocados, ações que se pretende executar, resultados esperados e relações causais assumidas;
2. Definição dos indicadores de desempenho a serem utilizados;
3. Investigação da realidade de implementação do programa;

4. Aferição da exequibilidade do programa, bem como a capacidade de mensuração de seu desempenho e de alcance dos objetivos planejados; e
5. Subsídios para auxiliar a tomada de decisão sobre os aperfeiçoamentos que podem ser feitos no programa e recomendação de avaliação.

Segundo Cassiolato e Guerres (2010, p.4)

“a construção do Modelo Lógico é uma proposta para organizar as ações componentes de um programa de forma articulada aos resultados esperados, apresentando também as hipóteses e as ideias que dão sentido à intervenção”.

A proposta de modelo lógico de Cassiolato & Guerres (2010) foi adotada pelo Instituto de Pesquisas em Economia Aplicada (IPEA) é composta por: a) explicação do problema e referências básicas (objetivos, público-alvo e beneficiários); b) estruturação do programa para alcance de resultados (resultado final, impactos e efeitos indiretos); e, c) identificação de fatores de contexto.

Na explicação do problema, a construção da árvore de problemas é realizada em torno de um problema central (ou de um macroproblema, dependendo do nível da análise) onde os demais problemas, em função da relação causal que apresentam com este, são identificados como causas ou consequências. A proposta é que a explicação do problema oriente o desenho do programa. Além disso, são explicitados os descritores da situação inicial que, ao dimensionar o problema, oferecem a linha de base necessária para o acompanhamento da mudança da situação-problema e os subsídios para a construção dos indicadores, como pode ser observado na figura 5.

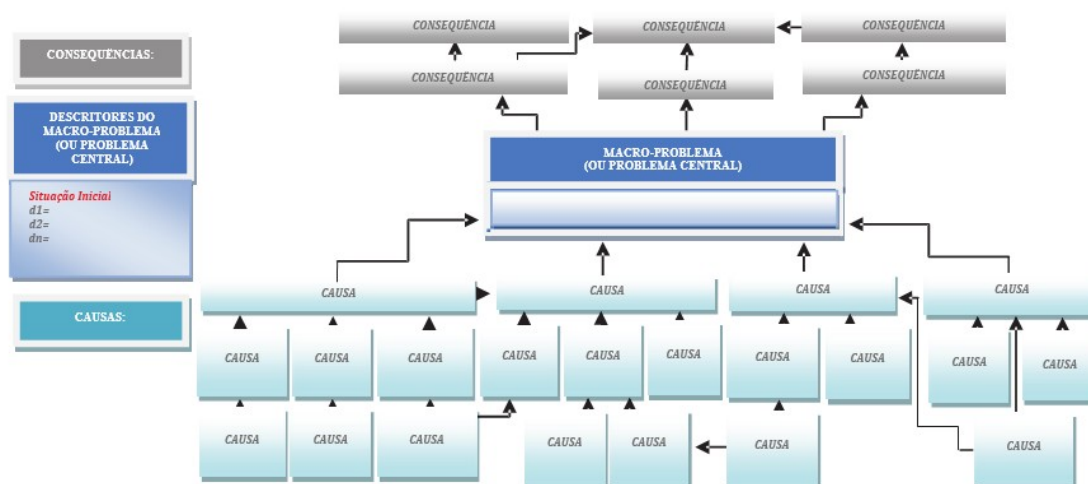


Figura 5– Explicação do Problema

Fonte: Adaptado de Cassiolato e Guerresi (2010)

Esta é considerada a primeira etapa posterior ao exame de avaliabilidade, com as seguintes etapas subsequentes: A) definição de indicadores; b) procedimentos para construção do modelo lógico; c) plano de avaliação; e, d) exercício de análise de vulnerabilidade.

Ainda no primeiro componente, a definição das referências básicas do Programa tem por finalidade definir o escopo de atuação do programa. Neste momento são definidos atributos como objetivos, público-alvo e beneficiários (figura 6).

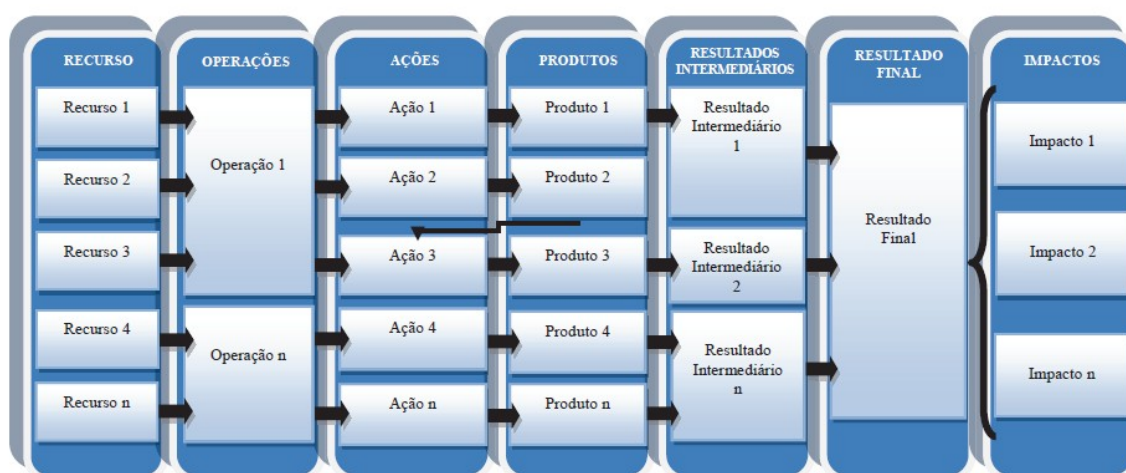


Figura 7 - Estruturação do Programa para Alcance dos Resultados

Fonte: Adaptado de Cassiolato e Guerresi (2010)

No terceiro componente, o roteiro propõe o levantamento de possíveis fatores que podem favorecer ou comprometer a implementação das ações, buscando conhecer os aspectos mais relevantes, a fim verificar a consistência das relações constantes da estruturação lógica para o alcance de resultados, como pode ser observado na figura 8.

Fatores de Contexto Favoráveis Oportunidades	Fatores de Contexto Desfavoráveis Desafios
Oportunidade 1	Desafio 1
Oportunidade 2	Desafio 2
Oportunidade n	Desafio n

Figura 8 - Identificação de Fatores Relevantes de Contexto

Fonte: Adaptado de Cassiolato e Guerresi (2010)

O roteiro propõe, ainda, uma verificação final do modelo lógico e a definição de indicadores de desempenho, a partir do modelo criado.

Assim, Wholey *et al.* (2010) recomenda que a avaliação seja proposta, desde que: a) os formuladores da política e os gerentes tenham interesse na realização da avaliação; b) exista acordo quanto aos objetivos e critérios de desempenho serem utilizados na avaliação; c) o modelo lógico (teoria do programa) esteja bem definido; d) os objetivos do programa sejam plausíveis; e) os dados relevantes de desempenho possam ser obtidos a custo razoáveis; e, f) exista concordância quanto ao uso dos resultados.

5.4 Recursos materiais

Os recursos necessários à realização da presente pesquisa são a base empírica (composta pelos dados a serem coletados e os documentos normativos e reguladores), as fontes de referência (livros, teses, dissertações, monografias, artigos científicos) e os recursos tecnológicos (softwares de apoio à coleta e análise dos dados).

5.4.1 Base empírica

A base empírica é composta pelos dados acerca da UAB coletados por meio de documentos e entrevistas, a saber:

- Dados sobre o perfil das IPES;
- Dados sobre o perfil dos sujeitos (Coordenadores institucionais da UAB, Coordenadores do Fórum de Coordenadores da UAB, Responsáveis da DED);
- Dados sobre a caracterização do Sistema UAB;
- Dados sobre o diagnóstico do Sistema UAB como políticas públicas.

5.4.2 Fontes de referência

O levantamento do referencial teórico (nacional e internacional) sobre avaliação de políticas públicas para EaD, buscou subsidiar análise qualitativa. Entre os documentos utilizados destacam-se como fonte de informações: a legislação referente ao tema (leis, decretos e portarias do MEC); as pesquisas e avaliações existentes; os artigos e entrevistas publicadas; e o acervo documental produzido pela CAPES (relatórios, apresentações, tabelas, orçamentos, mapas, etc). Alguns dos principais documentos consultados foram:

- a) leis, resoluções, decretos, portarias, pareceres, deliberações, normas revogadas e outros documentos legislativos sobre a política de expansão do ES no Brasil, a avaliação do ES, a oferta de EaD e as bases para uma nova proposta de avaliação da EaD;
- b) Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância;
- c) CENSO EAD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil;
- d) SIEAD – Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para Educação a Distância e Polos de Apoio Presencial;
- e) Documentos reguladores como as bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior, diretrizes curriculares para os cursos de graduação, Plano Nacional de Educação (PNE), Referenciais de qualidade para cursos à distância;
- f) Teses e dissertações do Banco de Teses e Dissertações da CAPES;
- g) Artigos científicos publicados nos principais periódicos do país, consultados através do indexador Scielo.

Para melhor compreensão das bases legais pode-se observar a figura 9, que apresenta as relações entre os principais documentos orientadores da oferta de EaD no Brasil.

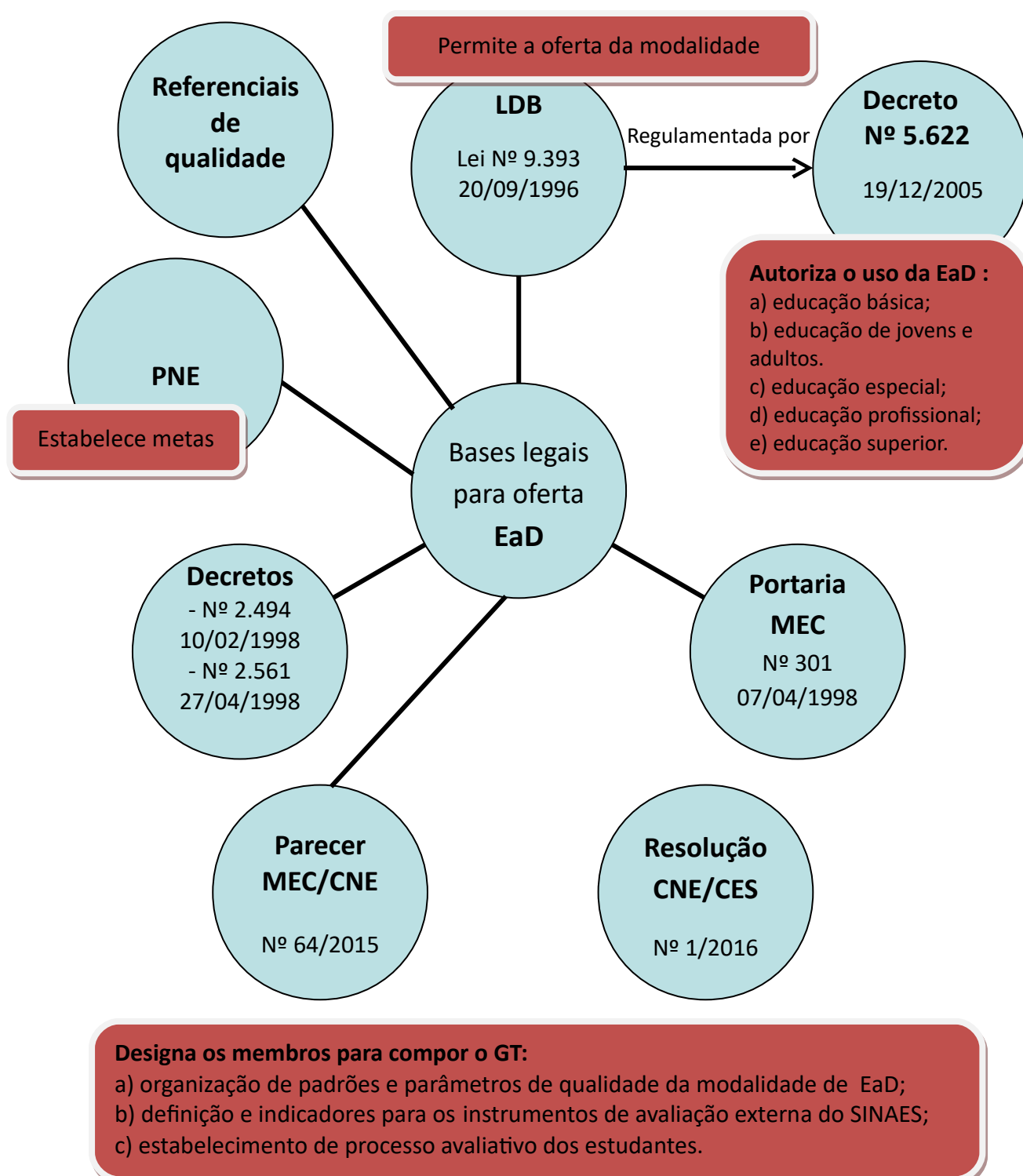


Figura 9: Principais documentos norteadores da oferta da EaD

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Para além dos principais documentos norteadores da oferta da EaD no Brasil, a descrição das leis, resoluções, decretos, portarias, pareceres, deliberações, normas revogadas e outros documentos legislativos sobre a política de expansão do ES no Brasil, a avaliação do ES, a oferta de EaD e as bases para uma nova proposta de avaliação da EaD, pode ser encontrada nos anexos IX e X.

5.4.3 Recursos tecnológicos

Para a coleta de dados serão utilizados questionário *online*. Para a análise dos dados a serem organizados de acordo com os princípios da análise de conteúdo, será utilizado o software Atlas.TI para pesquisa qualitativa. Já para o suporte estatístico à análise quantitativa dos dados será utilizado o software SPSS.

5.5 Abordagem de coleta de dados

Para a coletada de dados empíricos serão utilizadas duas abordagens, a saber: a) a aplicação de questionários fechados; e, b) a realização de entrevistas semi-estruturadas.

A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas terão a finalidade de complementar as pesquisas bibliográfica e documental, por meio de questionário fechado e de roteiro de entrevista semiestruturado, constantes nos anexos deste documento.

5.5.1 Elaboração dos instrumentos de coleta de dados

Foram elaborados dos tipos de instrumentos de coleta, a saber: a) um questionário fechado; e, b) dois roteiros de entrevista semiestruturados. A elaboração dos instrumentos de coleta de dados levou em consideração as dimensões e as variáveis de análise adotadas previamente em outras pesquisas semelhantes ou, ainda, elaboradas pela pesquisadora.

Tendo em vista o escopo desta investigação, optou-se por conduzir entrevistas semiestruturadas, em profundidade, as quais seguem um roteiro de perguntas, cujas dimensões e variáveis de análise são descritas nos itens 5.5.1.1 e 5.5.1.2; o que não impede a formulação de novos questionamentos a

Estabelece diretrizes e normas nacionais para oferta de programas e cursos na modalidade a distância.

Estabelece as DCNs e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior em EaD.

**Portaria
INEP**

Nº 209/2016

pesquisado conforme a evolução das entrevistas, a presença do Fórum de Coordenadores da UAB na DED/CAPES, a elaboração de tópicos-guia das entrevistas com base na literatura teórica e empírica, e a utilização de Sistemas de Informação e Sistemas de Gestão de Teoria da Complexidade no que se refere às características básicas de ambos os constructos apontados.

Para elaboração do questionário foram considerados alguns aspectos como (NOGUEIRA, 2002, p. 1): a) objetivos do questionário; b) tipos de questionários; c) sequência das questões. Quanto aos objetivos, pode-se dizer que o presente questionário possui os dois objetivos possíveis, segundo Perrien (1986, p. 57): a) posicionamento demográfico (idade, grau de escolaridade, atividade, renda, etc...); e, b) estilo de vida (traduzido sob os aspectos de atitudes, interesses e opiniões).

No que se refere aos tipos de questionários, estes são classificados utilizando-se critérios como (NOGUEIRA, 2002, p. 1): a) quanto à relação entre subjetividade X objetividade das questões – podem ser abertos ou fechados; b) quanto à forma de resposta – podem ser diretos ou indiretos; e, c) quanto à forma de aplicação – podem ser assistidos ou não assistidos.

Optou-se pela elaboração de um questionário fechado, para o qual as variáveis e categorias de análise precisaram ser pensadas *a priori*, possibilitando maior agilidade na análise dos dados e permitindo tanto a análise de conteúdo (qualitativa) a partir das categorias previamente definidas, quanto a análise estatística (quantitativa); segundo as características postuladas por Nogueira (2002, p. 1):

Os questionários fechados, que apesar de se apresentarem de forma mais rígida do que os abertos, permite a aplicação direta de tratamentos estatísticos com auxílio de computadores e elimina a necessidade de se classificar respostas à posteriori,

possivelmente induzindo tendências indesejáveis (NOGUEIRA, 2002, p. 1).

Quanto à forma de resposta, optou-se pela elaboração de um questionário indireto, dada a dificuldade de tabulação dos questionários com respostas abertas e a possibilidade da não obtenção de resultados muito precisos, o que é imprescindível para um processo avaliativo. Para tanto, foram pensadas previstas as alternativas a serem disponibilizadas aos respondentes. Em contraponto ao descrito por Nogueira (2002, p. 1), quando afirma que “os questionários indiretos, alternativas utilizadas para os casos em que não é possível obter uma resposta precisa às questões por impossibilidade ou por se tratar de um assunto delicado”, para algumas das questões foi proposta uma alternativa aberta onde o respondente pode acrescentar uma ou mais alternativas que não tenham sido previstas *à priori*.

Já no que se refere à forma de aplicação optou-se por questionários não assistidos, em função da decisão metodológica de realizar a coleta de dados dos questionários de forma *online*; decisão esta que, segundo Nogueira (2002, p. 1), pode ser considerado uma vantagem, pois:

Os questionários não assistidos, que se por um lado eliminam a possibilidade de contaminação por parte de um aplicador, podem não ser respondidos ou respondidos por pessoas não adequadas (NOGUEIRA, 2002, p. 1).

Então, o questionário fechado, indireto e não assistido elaborado para a presente pesquisa foi organizado em 4 seções, a saber: a) a IPES; b) o gestor da EaD; c) a caracterização do sistema UAB; e, d) o diagnóstico do sistema UAB. A seção “a IPES” possui questões que possibilitarão a identificação do perfil da instituição cujo coordenador foi sujeito da pesquisa. A seção “o gestor da EaD” possui questões que possibilitarão a identificação do perfil do coordenador, tanto no que diz respeito ao perfil social, como aos perfis profissional e de formação. Já a seção “a caracterização do sistema UAB” possui questões que possibilitarão a compreensão da contribuição e relevância da EaD, os objetivos e eixos fundamentais da UAB, níveis de colaboração, interação, autonomia e preparação dos atores componentes do sistema UAB. Enquanto que a seção “o diagnóstico do sistema UAB” possui questões que

possibilitarão a identificação dos impactos, desafios e fatores críticos relacionados ao alcance dos resultados pretendidos.

O terceiro aspecto importante na elaboração de instrumentos de coleta indicado por Nogueira (2002, p. 1) é a sequência das questões, que devem estar dispostas em uma sequência lógica que facilite a compreensão por parte do respondente, como sugerido por Perrien (1986, p. 63) sugere que:

- *As questões iniciais abordem temas abertos, de fácil resposta, com o objetivo primordial de envolver o respondente;*
- *As questões mais importantes e delicadas sejam inseridas no meio do questionário (PERRIEN, 1986, p. 63).*

Neste contexto, os dois roteiros de entrevistas, tanto para responsáveis na DED, quanto para membros da presidência do fórum de coordenadores foram organizados nas mesmas 4 seções adotadas para a organização e sequenciamento lógico das perguntas do questionário.

Pelas 4 seções utilizadas para organizar tanto o questionário quanto os roteiros de entrevistas perpassam as dimensões que serão adotadas para a análise dos dados, bem como as variáveis componentes de cada dimensão.

Para além dos aspectos já apresentados por Nogueira (2002) e Perrien (1986), alguns outros cuidados na elaboração do questionário também foram considerados, como os citados por Ferber (1974, p. 29):

- *Balancear corretamente os aspectos de completude e relevância;*
- *Apresentar-se pequeno e de fácil preenchimento (máximo de 8 páginas); (...)*
- *Facilitar, através de pré-codificação das questões e respostas, o trabalho de digitação;*
- *Evitar ambiguidade no entendimento das questões;*
- *Ser pré-testado com indivíduos que poderiam vir a participar da pesquisa (FERBER, 1974, p. 29).*

Outros cuidados tomados durante a construção do questionário foram os sugeridos por Miller (1977), os quais dizem respeito a disponibilizar aos respondentes todas as alternativas possíveis para resposta a uma questão e apresentar somente uma ideia em cada item de resposta.

5.5.1.1 Dimensões de análise

As dimensões de análise foram aqui adotadas com o objetivo de serem os parâmetros utilizados para descrever os fenômenos observados. Foram utilizados os conceitos de dimensões da política postulados por Frey (2000, p. 215), a saber: a) dimensão institucional; b) dimensão processual; e, c) dimensão material.

A dimensão institucional trata das capacidades organizacionais, pois compreende os ativos ou recursos tangíveis (recursos humanos, marco legal e regulatório e estrutura física e financeira) e intangíveis (arranjos institucionais, questões comportamentais e comunicacionais, entre outros) que compõem a agenda proposta pela política a ser avaliada.

Já a dimensão processual trata dos processos institucionais, considerando as estruturas organizacionais, as estratégias ou os procedimentos por meio dos quais as políticas são implementadas. Enquanto que a dimensão material trata das entregas de bens e serviços à sociedade, pois compreende os produtos físicos, monetários, normativos ou institucionais, efetivamente entregues à sociedade como resultados da política pública.

Como contribuição para a análise dos dados a dimensão institucional contribui para a realização de avaliações de formulação e desenho, enquanto que a processual subsidia o monitoramento e a avaliação de implementação e gestão e a material permite o monitoramento e a avaliação de eficiência.

As variáveis de análise, bem como os valores que estas podem assumir estão descritos em detalhes no Apêndice C.

5.5.2 Testagem dos instrumentos

Para verificação da validade e da confiabilidade das variáveis propostas para análise foi prevista a etapa de validação dos instrumentos de coleta de dados, para a qual foi selecionada uma mostra dos sujeitos, composta por

representantes de todos os grupos a serem pesquisados, a saber: a) Coordenadores Gerais e/ou Coordenadores Adjuntos Institucionais da UAB nas IPES (1 de Universidade Federal, 1 de Universidade Estadual, 1 de Instituto Federal; b) 1 membro da Presidência do Fórum de Coordenadores Institucionais da UAB; e, c) 1 representante da DED/CAPES. Para além dos sujeitos da pesquisa, também participaram do processo de validação/testagem dos instrumentos de coleta dois coordenadores que não fazem parte do Sistema UAB, a saber: a) 1 coordenador de EaD de Universidade Federal que trabalha em colaboração com o Coordenador Institucional da UAB; e, b) 1 avaliador *ad-hoc* do INEP, habilitado e experiente na avaliação para autorização e reconhecimento de cursos e (re)credenciamento institucional para a oferta de ES na modalidade a distância.

Os resultados das testagens do questionário mostraram a necessidade das seguintes adequações:

- a) Para o grupo de questões sobre o nível de colaboração entre os atores do sistema foi necessário acrescentar uma questão sobre a colaboração entre prefeituras e polos, a qual não havia sido prevista para primeira versão do instrumento, mas que é necessária para realizar a triangulação da relação entre as organizações participantes do sistema;
- b) Para a questão sobre os principais desafios da UAB foi necessário acrescentar uma opção de resposta sobre os elementos que influenciam na tomada de decisão sobre a escolha dos cursos a serem ofertados em cada polo.

Já a testagem dos roteiros de entrevistas permitiu a verificação da necessidade de alteração na questão sobre as principais dificuldades da gestão da UAB na IPES, cujo contexto foi de IPES para CAPES, porém somente no roteiro de entrevistas previsto para os responsáveis pela UAB na DED/CAPES.

Além de participar da testagem dos instrumentos de coleta de dados a colaboração dos atores elencados para a amostra também resultou em importantes considerações, já ajustadas em ambos os instrumentos de coleta de dados (questionário e roteiros).

5.5.3 Estratégia de coleta de dados

A estratégia para coleta de dados foi organizada em duas etapas, a saber: a) aplicação dos questionários; e, b) realização das entrevistas.

5.5.3.1 Aplicação dos questionários

Para a aplicação dos questionários foram disponibilizados formulários para preenchimento eletrônico e *online* dos dados, com acesso via web.

O recrutamento dos sujeitos para o preenchimento dos questionários se deu através de convocação enviada ao Fórum de Coordenadores Institucionais da UAB e repassada através deste aos e-mails dos coordenadores. Individualmente também foram enviadas mensagens diretas aos coordenadores pela pesquisadora, reforçando o convite para participar da pesquisa. Outra forma de reforço ao convite para a participação na pesquisa foi através da divulgação desta pela ABED.

O retorno do preenchimento dos questionários foi acompanhado através da ferramenta de formulários *online*.

5.5.4.2 Realização de entrevistas

Para a realização das entrevistas foram disponibilizadas conexões de web conferência em horários previamente agendados com os entrevistados.

O recrutamento dos sujeitos para o agendamento das entrevistas se dará através de convite enviado diretamente aos membros da Presidência do Fórum de Coordenadores Institucionais da UAB pela pesquisadora, reforçando o convite para participar da pesquisa.

As entrevistas serão gravadas com o consentimento dos entrevistados, os quais permanecerão isentos de qualquer responsabilidade sobre as interpretações e conclusões aqui apresentadas. Posteriormente, serão transcritas para que os textos resultantes das transcrições serão tabulados e

inseridos nas ferramentas de software que serão utilizadas para análise dos dados.

5.6 Tabulação dos dados

A tabulação primária dos dados se dará utilizando recursos da ferramenta de gerenciamento dos questionários *online*, ficando sob a responsabilidade da pesquisadora as tabulações secundárias, necessárias para adequação dos dados aos formatos de entrada das ferramentas de software que serão utilizadas.

5.7 Procedimentos para análise dos dados

Os procedimentos de análise de dados têm início com a entrada dos dados nas ferramentas de software que serão utilizadas tanto para análise qualitativa, quanto para o suporte quantitativo à análise dos dados.

O conjunto dos dados obtidos será analisado e agrupado nas categorias de análise definidas no referencial teórico e/ou que emergiram dos dados através da análise de conteúdo, conforme descrito na seção 4.4.1, onde estão descritas as dimensões e variáveis de análise.

6. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo são apresentadas a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, a análise dos dados à luz da Teoria do Programa e a identificação de indicadores de avaliação da efetividade do Sistema UAB como política pública.

6.1 Instrumentos de coleta

Para composição do questionário foram adotadas diferentes medidas para as escalas a utilizadas, em função das diferentes variáveis a serem observadas. Sendo assim foi necessária a adoção de 3 dos quatro níveis existentes de mensuração das escalas, a saber: a) nível nominal; b) nível ordinal; e, c) nível intervalar. Tais níveis são assim descritos por Aaker & Day (1990, p 42):

- O nível nominal, que apenas identifica um determinado elemento. Não há nenhuma indicação de ordem ou comparação com outros elementos;
- O nível ordinal, no qual os elementos são ordenados, trazendo informações tais como o elemento A é maior do que o B, que por sua vez é menor do que C.
- O nível intervalar, que apresenta, além da característica da ordenação, a de cada ponto na escala apresentar igual distância de seus pontos adjacentes, isto é, a distância entre os pontos 2 e 3 é igual a entre os pontos 5 e 6, por exemplo (AAKER & DAY, 1990, p 42).

Para melhor organização das variáveis de análise estas serão aqui apresentadas de acordo com a seção na qual aparecem nos instrumentos de coleta de dados e contemplam as quatro grandes classes de variáveis apresentadas por Nogueira (2002, p .4), a saber:

- Atributos - que são as características pessoais ou demográficas (...)
- Comportamentais - que correspondem as características do comportamento do elemento (...)
- Conhecimento (*beliefs*) - que capturam as crenças do elemento pesquisado, que podem estar de acordo com a realidade dos fatos ou não (...)
- Atitudes - são as variáveis que captam o processo de avaliação e julgamento do entrevistado, em seu processo de ação (...) (NOGUEIRA, 2002, p .4).

Nas questões que envolvem variáveis responsáveis pela mensuração das atitudes dos respondentes foi adotada a escala de Likert, a qual favorece a interpretação das questões cujas respostas possíveis variações de níveis de importância, satisfação, compreensão, etc., sendo possíveis 5 diferentes níveis de respostas, como explicador por Nogueira (2002, p .5):

A escala de Likert, que consiste de uma série de afirmações a respeito de um determinado objeto. Para cada afirmação há uma escala de cinco pontos, correspondendo nos extremos a "concordo totalmente" e "discordo totalmente". Uma aplicação típica apresenta um número de afirmações em torno de 20, com escala de resposta de 1 a 5 (NOGUEIRA, 2002, p .5).

Também foram pensados os diferentes valores que cada variável pode assumir, os quais foram aqui dispostos em quadros descritivos e organizados segundo a seção do questionário que compõe.

Na seção “A IPES”, são utilizadas variáveis como a esfera administrativa, a organização acadêmica, o Estado sede, a região do Estado na qual a sede se encontra, o tempo de existência e o tempo de credenciamento da instituição para oferta da EaD. No quadro 23 são apresentadas as variáveis de análise adotadas para elaboração das questões da seção “a IPES” dos instrumentos de coleta de dados, bem como os valores que estas podem assumir.

Quadro 23: Variáveis de análise sobre as IPES e seus possíveis valores

VARIÁVEL	VALORES POSSÍVEIS
Esfera administrativa	Estadual Federal
Organização acadêmica	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Universidade
Estado sede da IPES	Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins
Região do Estado na qual a sede da IPES se encontra	Capital Região metropolitana Interior
Tempo de existência da IPES	de 2 a 5 anos de 5 a 10 anos de 10 a 25 anos de 25 a 50 anos mais de 50 anos
Tempo de credenciamento da IPES para oferta de EaD	menos de 1ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Na seção “o gestor da EaD” são utilizadas variáveis como faixa etária, sexo, maior titulação, área do curso de graduação, área do curso de mestrado, área do curso de doutorado, experiência docente na educação básica, tempo de experiência na educação básica, ocupou cargo de direção na educação básica, tempo que ocupou cargo de direção na educação básica, tempo de experiência no ensino superior, experiência em EaD anterior ao cargo de coordenador, tipo de experiência anterior com EaD, tempo total de experiência com EaD, tempo de trabalho na IPES, regime de trabalho na IPES, função que desempenha na UAB, tempo que exerce a função atual, possui formação específica em EaD e tipo de formação específica em EaD. No quadro 24 são

apresentadas as variáveis de análise adotadas para elaboração das questões da seção “o gestor da EaD” dos instrumentos de coleta de dados, bem como os valores que estas podem assumir.

Quadro 24: Variáveis de análise sobre o gestor de EaD e seus possíveis valores

VARIÁVEL	VALORES POSSÍVEIS
Faixa etária	21 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos Mais de 60 anos
Sexo	Feminino Masculino
Maior titulação	Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós-doutorado
Área do Curso de graduação Área do Curso de mestrado Área do Curso de doutorado	Ciências Exatas e da Terra Ciências Biológicas Engenharias Ciências da Saúde Ciências Agrárias Ciências Sociais Aplicadas Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes Multidisciplinar Ciências Exatas e da Terra Ciências Biológicas Engenharias Ciências da Saúde Ciências Agrárias Ciências Sociais Aplicadas Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes Multidisciplinar
Experiência docente na Educação Básica	Sim Não
Tempo de experiência como docente na Educação Básica	menos de 1 ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos
Ocupou cargo de direção na Educação Básica	Sim Não

Tempo que ocupou cargo de direção na Educação Básica	menos de 1ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos
Tempo de experiência do Ensino Superior	menos de 1ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos
Experiência em EaD anterior	Sim Não
Tipo da experiência anterior	Tutor Professor Formador Professor Conteudista Coordenador de Curso ou vice Coordenador Geral de EaD ou vice Coordenador Institucional da UAB ou vice Função na equipe multidisciplinar
Tempo total de experiência com EaD	menos de 1ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos
Tempo de serviço na IPES	menos de 1ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos
Regime de trabalho na IPES	Dedicação exclusiva 40h semanais 20h semanais
Função que desempenha na UAB	Coordenador Institucional da UAB Coordenador Adjunto da UAB
Tempo que exerce a função atual	menos de 1ano de 1 a 2 anos de 2 a 5 anos de 5 a 10 anos mais de 10 anos
Formação específica em EaD	Sim Não
Tipo de formação específica em EaD	Extensão Aperfeiçoamento Especialização Outra

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Na seção “a caracterização do sistema UAB” as variáveis estão organizadas em categorias, a saber:

a) percepção da contribuição da EaD como política pública educacional, com as variáveis como expansão do ensino em todos os níveis de ensino, inclusão social (acesso, permanência e qualidade da aprendizagem), qualificação de professores (programas de aperfeiçoamento), oferta de ensino de qualidade em todos os cantos do país, interiorização do ensino superior;

b) relevância das políticas públicas para a EaD no Brasil, com variáveis como Proformação, Pró-Licenciatura, Proinfo - uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas públicas, e-Tec Brasil - Projeto Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), UAB - Universidade Aberta do Brasil, Pró UCA – Um Computador por Aluno, Mestrados Profissionais a Distância (ProfMat, ProFis, ProfLetras, ProfArtes, ProfHistória, ProfiAP, ProfÁgua), RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica;

c) alcance dos objetivos da UAB, com variáveis como oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica, oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento, ampliar o acesso à educação superior pública, reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país, estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância, fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação;

d) consideração dos eixos fundamentais de sustentação da UAB, com variáveis como expansão pública da ES, considerando os processos de democratização e acesso, aperfeiçoamento dos processos de gestão das IPES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e

municípios, avaliação da ES à distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC, estímulo à investigação em ES à distância no País, financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em ES à distância;

e) colaboração com variáveis como nível de colaboração entre a CAPES e a IPES, entre a IPES e os polos, entre a IPES e as prefeituras, no sistema UAB;

f) interação entre os participantes do sistema, com a variável promoção de ações de interação;

g) preparação dos coordenadores institucionais da UAB para realização de suas atribuições, com variáveis como favorecer a institucionalização da EaD, propor, aprovar, implantar novos cursos, coordenar as atividades dos cursos ofertados, orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos coordenadores de cursos, realizar o planejamento financeiro, negociá-lo, executá-lo e prestar contas, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos cursos, propor, em colaboração com os demais atores do sistema, o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem, planejar, implantar e avaliar o desenvolvimento de materiais didáticos, recrutar, selecionar e capacitar (ou promover a capacitação) colaboradores de diferentes níveis (tutores, professores formadores, professores conteudistas, equipe multidisciplinar, etc...), identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros, outras;

h) gestão do polo, com a variável preparação para lidar com a diversidade de IPES;

i) dificuldades na gestão da UAB, com variáveis como a consolidação da EaD, a institucionalização da EaD, a (res)significação de paradigmas educacionais, a compreensão de educação como um sistema aberto, a construção do conhecimento em rede e como processo, o redimensionamento dos tempos/espacos educacionais como construção subjetiva, a comunicação dos sujeitos da ação educativa, a autonomia dos sujeitos da ação educativa, os

processos de gestão mais dinâmicos e complexos, a criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis, a qualidade do processo educativo, a formação do cidadão consciente, reflexivo e crítico, a adequação do projeto pedagógico, as boas propostas metodológicas, o trabalho de planejamento, organização, direção e controle de sistemas de EaD, a gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.), a gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional), os aspectos mercadológicos (definição do público-alvo, análise de mercado, divulgação e publicidade e sustentabilidade), a complexidade das relações sociotécnicas, a complexidade dos fluxos de informações, outras;

j) estágio de institucionalização do planejamento da EaD, com variáveis como missão e visão institucional, projeção institucional, integração entre as modalidades de educação presencial e a distância, promoção/divulgação interna e externa, avaliação permanente das políticas institucionais, representatividade nos Conselhos Universitários, disponibilidade orçamentária;

k) estágio da institucionalização com variáveis como abrangência, legitimidade e organicidade institucional da unidade gestora, abrangência da oferta entre unidades acadêmicas, regime de colaboração entre as modalidades de educação presencial e a distância, qualidade, legitimidade e sustentabilidade do modelo (acadêmico/pedagógico), ambientes virtuais de aprendizagem, conteúdos instrucionais e materiais didáticos, reconhecimento e publicidade;

l) estágio de institucionalização da infraestrutura para EaD com variáveis como desenho instrucional, apoio técnico, formação e capacitação para professores e profissionais, sistemas de gestão, espaço físico e condições tecnológicas (necessidades atuais e projeções de expansão);

m) estágio de institucionalização da gestão de pessoas com variáveis como existência, autonomia gerencial e legitimidade do Gestor institucional, incentivos profissionais, incentivos financeiros para a docência em cursos à

distância, equipes de gestão, multidisciplinares e administrativas (dedicação exclusiva e estabilidade), qualidade da tutoria;

n) estágio da institucionalização dos serviços aos estudantes com variáveis como acervo bibliográfico/conteúdos/pesquisa online, acesso remoto a conselheiros/assessores/tutores, suporte técnico para o uso das tecnologias da informação e da comunicação, diversidade das áreas de conhecimento, sistemas informatizados online para registro acadêmico e matrícula, adequação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), serviços e direitos discentes (integração a conselhos, assistência, serviços de secretaria, etc.);

o) melhores práticas compartilhadas com variáveis como estratégias para redução da evasão, estratégias para aumentar o índice de conclusão de curso, estratégias para aumentar o índice de empregabilidade, avaliação de desempenho dos colaboradores, estratégias de autoavaliação dos alunos, avaliação do andamento dos cursos nos polos, estágios e práticas nas empresas, programa de capacitação continuada dos colaboradores, programa de *mentoring*, sistema de avaliação de serviços, avaliação do nível de satisfação dos docentes, avaliação do nível de satisfação dos discentes, avaliação do nível de satisfação das equipes técnica e de apoio, acompanhamento pedagógico das disciplinas (para professores e tutores), orientação didático/pedagógica aos alunos, estratégias para desenvolvimento do sentimento de pertença, sala de tutoria presencial nos polos, reuniões periódicas com as equipes (administrativa, pedagógica, de tutoria), divulgação periódica das ações nas redes sociais, estímulo e fomento para participação dos alunos em eventos científicos, atividades/ações colaborativas com a comunidade, documentos/registros das atividades realizadas, realização de aulas inaugurais e refeições de grau, aulas práticas e de campo, estímulo e promoção da participação dos docentes e discentes em processos eleitorais da IPES, outras;

p) nível de autonomia dos atores do sistema UAB com variáveis como organização pedagógica e curricular, recursos humanos, ação social escolar, gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

Para composição das 12 variáveis e suas respectivas categorias de análise adotadas para elaboração das questões da seção “a caracterização do sistema UAB” foram utilizadas referências formais da área que verssem sobre cada um dos aspectos a serem analisados. Para o aspecto Contribuição da EaD como política pública educacional foram utilizadas as referências de contribuição previstas pelo próprio MEC (MEC, 2016b). Já para o aspecto Relevância das políticas públicas para a EaD no Brasil foram utilizadas as referências da própria UAB apresentadas pela CAPES (CAPES, 2016a), enquanto que para o aspecto Alcance dos objetivos da UAB foram utilizados os descritos no Decreto Presidencial nº 5.800 (BRASIL, 2006a). Finalizando a composição do grupo de aspectos constitutivos da UAB a Consideração dos eixos fundamentais de sustentação da UAB foi fundamentada nos eixos apresentados pela CAPES (CAPES, 2016b).

Quanto aos aspectos vinculados ao relacionamento dos atores do sistema o único baseado no referencial foi o da Colaboração, para o qual foram propostas as categorias de análise apresentadas por (REUSE, 2013). Os demais aspectos como Interação ente os participantes do sistema, Preparação dos coordenadores para suas atribuições e Gestão do polo (dificuldade de adaptação da gestão do polo à diversidade de IPES nele ofertantes de cursos) foram propostos pela pesquisadora, bem como suas categorias de análise foram elaboradas pela mesma com base em sua experiência de atuação na área. Já o aspecto Dificuldades na gestão da UAB foi uma proposição de adaptação pela pesquisadora do apresentado em Mill & Carmo (2012).

Por se caracterizar como um aspecto fundamental para a efetividade das políticas educacionais para EaD a institucionalização foi tratada no aspecto Estágio de institucionalização, para o qual foram utilizadas as categorias de análise propostas por Ferreira & Carneiro (2013 e 2015) em seu artigo sobre a análise do Sistema UAB. Outro aspecto considera extremamente relevante para a manutenção da flexibilidade das ações no Sistema UAB é o de Melhores práticas compartilhadas, cuja proposição foi baseada em UAB/UFES/IFES (2013) com adaptações da pesquisadora. Já o aspecto relacionado a Autonomia dos atores do sistema foi baseado nos estudos de Melo & Silva

(1991) sobre a gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina.

As variáveis de análise adotadas para elaboração das questões da seção “a caracterização do sistema UAB” dos instrumentos de coleta de dados, bem como os valores que estas podem assumir, estão descritos no Apêndice E.

Na seção “o diagnóstico do sistema UAB” as variáveis estão organizadas em categorias, a saber:

- a) impactos no ensino superior, com variáveis como impactos acadêmicos, pedagógicos, organizacionais e socioeconômicos;
- b) desafios, com variáveis como principais desafios do sistema UAB;
- c) influência dos fatores críticos pedagógicos nos resultados, com variáveis como qualidade do material didático, ausência do material didático, qualidade do curso, ambiente virtual de aprendizagem;
- d) influência dos fatores críticos administrativos nos resultados, com variáveis como insuficiência ou falta de apoio da IPES, dificuldade de operacionalização da IPES, dificuldade na localização dos recursos disponíveis;
- e) influência dos fatores críticos financeiros nos resultados, com variáveis como investimento da IPES, parâmetros de financiamento, custo aluno, valor das bolsas, quantidade de bolsas;
- f) influência dos fatores críticos docentes nos resultados, com variáveis como formação do professor, desempenho do professor, relação professor/aluno, formação do tutor, desempenho do tutor, relação tutor/aluno;
- g) influência dos fatores críticos discentes nos resultados, com variáveis como dificuldades com o uso da tecnologia, dificuldades de organização dos estudos/trabalho, carga de trabalho, distância do polo, acesso à internet, falta de tutoria presencial, falta de tutoria à distância, dificuldade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, ausência de retorno, falta de apoio logístico;
- h) influência dos fatores críticos dos polos nos resultados, com variáveis como localização geográfica, infraestrutura física e tecnológica, internet.

Para composição das 3 variáveis e suas respectivas categorias de análise adotadas para elaboração das questões da seção “o diagnóstico do sistema UAB” foram utilizadas referências formais da área que versem sobre

cada um dos aspectos a serem analisados. Para o aspecto Impactos no ensino superior foram utilizadas as categorias propostas por Mercado *et al.* (2012) para avaliação dos impactos da UAB. Já para o aspecto Desafios foram utilizadas as categorias propostas por Sarturi *et al.* (2015) em combinação com as identificadas por Lira & Lima (2014), enquanto que para o aspecto Fatores críticos foram utilizadas as categorias propostas por Michelin & Razuck (2016) em seu estudo sobre os fatores críticos da gestão integrada na UAB.

As variáveis de análise adotadas para elaboração das questões da seção “o diagnóstico do sistema UAB” dos instrumentos de coleta de dados, bem como os valores que estas podem assumir estão detalhados no Apêndice D.

Cabe ressaltar que as categorias aqui apresentadas são somente aquelas oriundas da literatura e que durante a análise outras mais poderão emergir dos dados.

6.1.1 Sujeitos da pesquisa

Como participantes dessa pesquisa tem-se os Coordenadores Gerais e/ou Coordenadores Adjuntos Institucionais da UAB nas IPES, os membros da Presidência do Fórum de Coordenadores Institucionais da UAB e alguns representantes da DED/CAPEES responsáveis pela implantação e gestão da política pública ou de algum de seus aspectos específicos. A escolha se justifica pelo fato de estes atores serem os responsáveis tanto pela implantação quanto pela gestão desta política pública.

O universo de sujeitos da pesquisa é composto por gestores da UAB da DED/CAPEES, membros da presidência do Fórum Nacional de Coordenadores da UAB e pelos coordenadores institucionais da UAB, nas IES componentes do sistema. A DED/CAPEES é composta por 3 coordenadores e 6 subcoordenadores de áreas da UAB, sendo assim organizadas: Coordenação Geral de Inovação em EaD (composta pelas subcoordenações de Apoio a Polos e de Tecnologia em EaD; Coordenação Geral de Programas e Cursos em EaD (composta pelas subcoordenações de Articulação Acadêmica e de Programas, Cursos e Formação em EaD; e, Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (composta pelas subcoordenações de Supervisão e Fomento e de

Concessão de Bolsas. Já a presidência do fórum é composta por um presidente e dois vice-presidentes, eleitos pela assembleia de coordenadora institucionais da UAB (atuais ou passados), considerados os principais responsáveis pela formulação e na (re)definição do modelo de EaD. Enquanto que os coordenadores institucionais da UAB nas IPES componentes do sistema são, atualmente, 127, considerados atores-chave na implementação da UAB.

6.1.2 Estratégia de amostragem

Devido ao fato de o grupo de sujeitos estar subdividido em três categorias (gestores da DED/CAPES, presidência do fórum de coordenadores da UAB e coordenadores institucionais da UAB na IES) a estratégia de coleta adotada foi mista.

Para gestores da DED/CAPES e para a presidência do fórum de coordenadores da UAB, em função de serem somente 3 sujeitos em cada grupo, todos foram convidados a participar. Foi estabelecido um parâmetro mínimo de 1/3 de participação para cada grupo. No grupo dos gestores da DED/CAPES, conseguimos retorno de 2/3 e no grupo da presidência do Fórum de coordenadores da UAB, conseguimos retorno de 1/3.

Para o grupo de Coordenadores Institucionais da UAB nas IES, composto por 109 coordenadores, utilizamos uma estratégia de amostragem estratificada, subdividindo o grupo por unidade federativa, tendo sido estabelecido um parâmetro mínimo de 2 IES respondentes para cada estado (uma da capital e outra do interior). Para os estados onde mais de 2 instituições retornaram, os respondentes foram selecionados aleatoriamente.

No montante final, tivemos 73 respondentes, tendo sido selecionados 54 destes, mantendo a proporcionalidade entre os tipos de IES (Universidades Estaduais, Universidades Federais e Institutos Federais).

6.2 Análise dos dados coletados com coordenadores UAB nas IES

A garantia da representatividade desse grupo se deu através da proporcionalidade de 2 IES por estado, uma do interior e outra da capital, assegurando, no montante (54), a paridade da amostra (1/3 Universidades Estaduais, 1/3 Universidades Federais e 1/3 Institutos Federais).

Os dados estão organizados em: a) perfil dos respondentes, tanto IES quanto coordenadores da UAB nas IES; b) caracterização do sistema UAB pelos respondentes; e, c) diagnóstico do sistema UAB.

6.2.1 Perfil dos respondentes

O perfil dos respondentes é composto por perfil da IES e perfil do coordenador UAB na IES, responsável pelo preenchimento do questionário.

Para compor o perfil da IES foram levantados dados sobre: a) tempo da existência da IES; e, b) tempo de credenciamento da IES para a oferta de EaD.

Para compor o perfil do coordenador institucional da UAB na IES foram levantados dados sobre: a) faixa etária; b) sexo; c) maior titulação; d) área do curso de graduação; e) área do curso de mestrado; f) área do curso de doutorado; g) experiência docente na educação básica; h) experiência em gestão da educação básica; i) experiência docente no ensino superior; j) experiência anterior em EaD; k) tipo de experiência anterior em EaD; l) tempo de serviço na IES; m) regime de trabalho na IES; n) função que desempenha na EaD; o) tempo que exerce essa função; p) formação específica em EaD; e, q) tipo de formação específica em EaD.

6.2.1.1 A IES

Conforme a estratificação realizada, o perfil de IES respondentes ficou assim organizado:

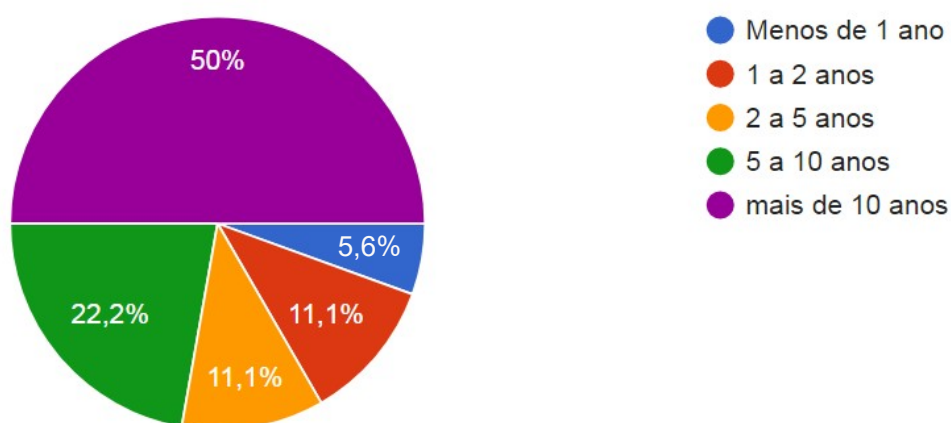
- a) Quanto a esfera administrativa – 1/3 IES estaduais (universidades estaduais) e 2/3 IES federais (universidades federais e institutos federais);

- b) Quanto a organização acadêmica – 1/3 de Institutos Federais e 2/3 de Universidades (estaduais e federais);
- c) Quanto a unidade da federação – as IES de cada estado correspondem a 3,7% do total de IES pesquisadas;
- d) Quanto a região do estado – 50% das IES possuem sede na capital e 50% no interior do estado.

Já no que se refere ao tempo de existência da IES, a maioria (44,4%) possuem entre 25 e 50 anos de existência, sendo que, somente 11,1% possuem de 5 a 10 anos e nenhuma das respondentes possui menos de 5 anos de criação.

Quanto ao tempo de credenciamento para oferta de EaD 50% possuem mais de 10 anos, 22,2% possuem de 5 a 10 anos, 11,1% possuem de 2 a 5 anos, 11,1% possuem de 1 a 2 anos e somente 5,6% possuem menos de 1 ano de credenciamento para oferta de cursos a distância (gráfico 5).

Gráfico 5 – Tempo de credenciamento das IES para oferta da EaD



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

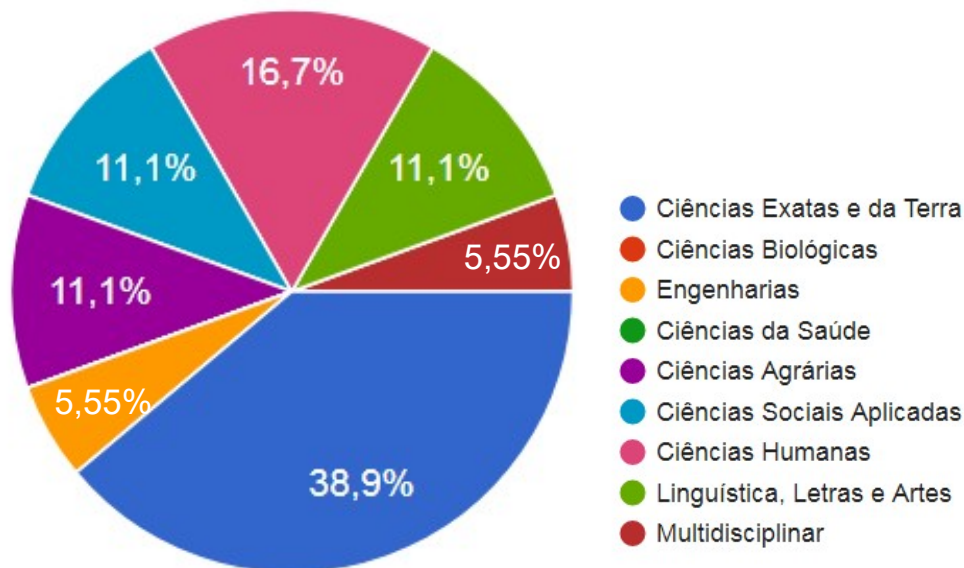
De modo geral, o perfil das IES constitui-se, em sua maioria, por instituições com mais de 25 anos de existência e mais de 5 anos de credenciamento para oferta de EaD, pois somente 27,8% da IES respondentes possuem menos de 5 anos.

6.2.1.2 O coordenador UAB na IES

Os coordenadores institucionais da UAB nas IES, respondentes da presente coleta de dados, quanto a faixa etária, possuem o seguinte perfil: a) nenhum com menos de 30 anos; b) 33,3% entre 31 a 40 anos; c) 22,2% de entre 41 e 50 anos; e, d) 44,4% entre 51 e 60 anos. Neste grupo, curiosamente, a distribuição por sexo foi equivalente.

Quanto à titulação, 33,3% dos respondentes são mestres, 55,6/5 são doutores e 11,1% são pós doutores. Já quanto à área de graduação, a formação dos coordenadores UAB nas IES está assim distribuída: a) 38,9% - Ciências Exatas e da Terra; b) 16,7% - Ciências Humanas; c) 11,1% - Ciências Agrárias; d) 11,1% - Ciências Sociais e Aplicadas; e) 11,1% - Linguística, letras e artes; f) 5,6% - Engenharias; e, g) 5,6% - Multidisciplinar (gráfico 6).

Gráfico 6 – Área de graduação dos coordenadores UAB nas IES



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Comparando-se a concentração das áreas dos cursos de graduação, mestrado e doutorado dos coordenadores UAB nas IES, tem-se a tabela 1:

Tabela 1: Áreas de formação dos coordenadores UAB nas IES

Área	Graduação	Mestrado	Doutorado
Ciências Exatas e da Terra	38,90%	29,40%	33,30%
Ciências Biológicas	0%	0%	0%
Engenharias	5,55%	5,90%	8,30%
Ciências da Saúde	0%	0%	0%
Ciências Agrárias	11,10%	5,90%	16,70%
Ciências Sociais Aplicadas	11,10%	17,60%	0%
Ciências Humanas	16,70%	35,30%	33,30%
Linguística, Letras e Artes	11,10%	0%	0%
Multidisciplinar	5,55%	5,90%	8,30%

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

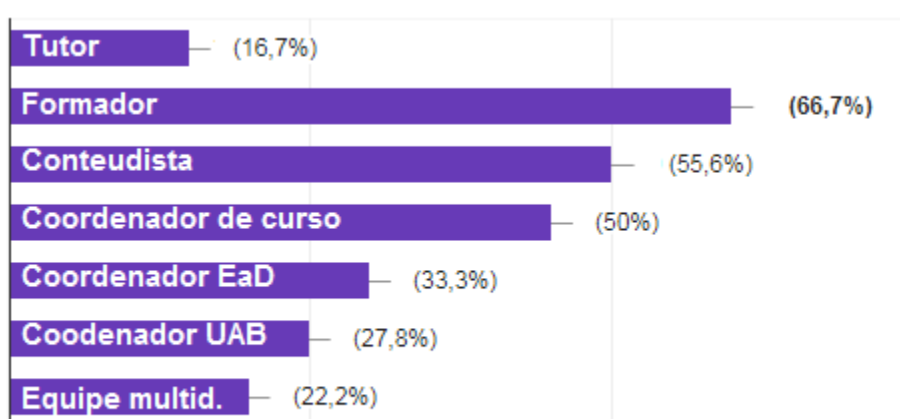
Apesar da grande distribuição entre as áreas do conhecimento que se percebe na formação em nível de graduação dos coordenadores UAB nas IES (9 das 11 áreas), ao observar-se os cursos de mestrado, percebe-se que estão distribuídos em 8 de 11 áreas e os de doutorado em 7 de 11 áreas. Já quando comparados somente os cursos de mestrado e doutorado, percebe-se que estes concentrem-se, prioritariamente, nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas; tal fato pode corroborar a natureza multidisciplinar da educação a distância, acolhendo profissionais de diversas áreas de formação.

No que se refere à experiência profissional, a maioria, 55,6%, não possui experiência na educação básica. Dos 44,4% que dizem possuir experiência nesse nível de ensino 50% possuem mais de 10 anos de experiência, 12,5% de 5 a 10 anos, 25% de 3 a 5 anos e 12,5% de 1 a 3 anos. Observando-se o mesmo grupo (com experiência na educação básica), somente 25% tiveram alguma experiência em cargos de direção nesse nível de ensino; todos eles por um período entre 5 e 10 anos.

Quando observada a experiência docente no ensino superior, 88,9% dos coordenadores UAB na IES dizem possuir mais de 10 anos de experiência, enquanto que 11,1%, de 5 a 10 anos. Já quanto ao tempo de trabalho na IES em questão 61,1% mais de 10 anos, 33,3% de 5 a 10 anos e 5,6% de 1 a 3 anos. Enquanto que, em relação ao regime de trabalho 88,9% tempo integral e 11,1% 40h semanais.

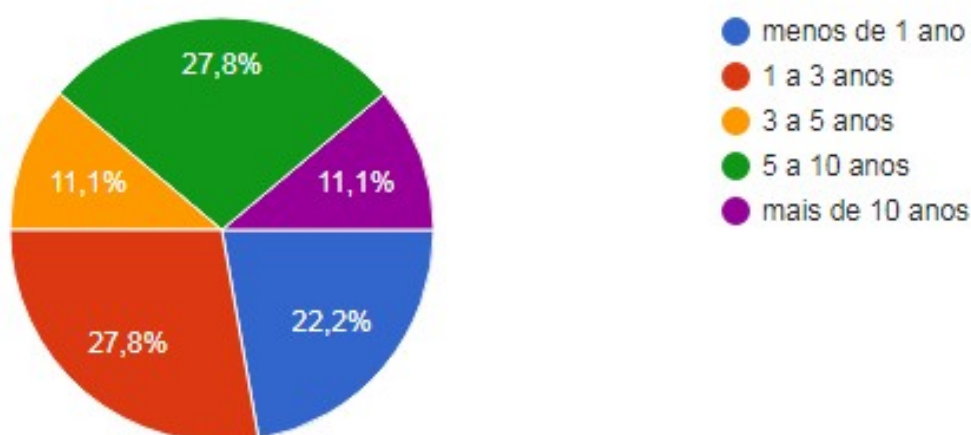
No que se refere à experiência anterior com EaD, todos os respondentes relataram possuir alguma experiência com EaD anterior ao cargo de coordenador UAB. Dentre as experiências citadas as três com maior ocorrência foram professor formador (66,7%), professor conteudista (55,6%) e coordenador de curso (50% - a única função de gestão), como poder observado no gráfico 7.

Gráfico 7 – Experiência anterior em EaD dos coordenadores UAB nas IES



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Quando questionados sobre a função que exercem na coordenação da UAB, 77,8% disseram assumir a função de coordenador geral e 22,2% a de coordenador adjunto. Já no que se refere ao tempo que exercem a função, somente 38,9% estão na função a mais de 5 anos, sendo que 22,2% disseram exercer a função há menos de 1 ano (gráfico 8).

Gráfico 8 – Tempo de experiência na coordenação da UAB nas IES

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Finalizando o perfil dos coordenadores UAB nas IES, somente 50% disseram ter formação específica para EaD, sendo que destes 62,5% tiveram alguma formação em nível de extensão, 50% de aperfeiçoamento e 62,5% de especialização (gráfico 9).

Gráfico 9 – Formação específica em EaD da coordenação da UAB nas IES

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Analisando-se o perfil apresentado pelos coordenadores UAB nas IES, pode-se verificar que, apesar de possuírem graduação em áreas diversas, em sua maioria, são pós-graduados nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas, a maioria não possui experiência da educação básica e,

dentre os que possuem, somente $\frac{1}{4}$ já assumiu alguma função de gestão. Possuem mais de 5 anos de experiência no ensino superior e possuem experiência anterior em EaD, apesar de, em sua maioria, não terem assumido função de gestão na EaD, anteriormente à experiência atual, sendo que, pouco menos $\frac{1}{4}$ possuir menos de 1 ano no exercício da função.

No que se refere à formação específica em EaD, um fator preocupante é que 50% dos coordenadores UAB disseram não possuir nenhum tipo de formação específica para EaD (extensão, aperfeiçoamento, especialização). Somente um dos respondentes relatou ter construído sua tese de doutorado sobre EaD.

6.2.2 Caracterização do sistema UAB pelos respondentes

A caracterização do Sistema UAB se deu a partir da identificação de alguns elementos de desempenho como a contribuição da EaD como política pública educacional no Brasil, a relevância das políticas públicas voltadas para a EaD no Brasil, o alcance dos objetivos da UAB (Decreto 5.800), o atendimento aos eixos fundamentais de sustentação da UAB, o nível de preparação dos coordenadores institucionais da UAB para realização de suas atribuições, as principais dificuldades vividas na gestão da UAB, o estágio de institucionalização das práticas relacionadas à EaD, as melhores práticas compartilhadas pelo Sistema UAB e o nível de autonomia entre os participantes do sistema UAB.

Ao serem questionados sobre “Como você percebe a contribuição da EaD como política pública educacional no Brasil?” os coordenadores UAB nas IES puderam opinar sobre essa contribuição quanto a aspectos como: expansão do ensino em todos os níveis de ensino; inclusão social (acesso, permanência e qualidade da aprendizagem); qualificação de professores (programas de aperfeiçoamento); oferta de ensino de qualidade em todos os cantos do país; e, interiorização do ensino superior.

Ao analisar o nível de importância da UAB em cada um dos aspectos citados os coordenadores dizem que a UAB é: muito importante para a expansão do ensino em todos os níveis de ensino - 72,2%; muito importante para a inclusão social (acesso, permanência e qualidade da aprendizagem) - 72,2%; muito importante para a qualificação de professores (programas de aperfeiçoamento) - 55,6%; muito importante para a oferta de ensino de qualidade em todos os cantos do país - 77,8%; e, interiorização do ensino superior – 88,9%.

Ao serem questionados sobre “Como você percebe a relevância das políticas públicas voltadas para a EaD no Brasil, descontinuadas ou não?” os coordenadores UAB nas IES puderam opinar sobre a relevância das seguintes políticas: Proformação; Pró-Licenciatura; Proinfo - uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas públicas; e-Tec Brasil - Projeto Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil); UAB - Universidade Aberta do Brasil; Pró UCA – Um Computador por Aluno; Mestrados Profissionais a Distância (ProfMat, ProFis, ProfLetras, ProfArtes, ProfHistória, ProfiAP, ProfÁgua) e RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica.

Ao analisar o nível de relevância que os coordenadores UAB nas IES atribuem para as políticas públicas voltadas para EaD, tem-se que: o Proformação relevante/muito relevante – 50%; o Pró-Licenciatura relevante/muito relevante – 66,6%; o Proinfo - uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas públicas relevante/muito relevante – 61,1%; o e-Tec Brasil - Projeto Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) relevante/muito relevante – 61,1%; a UAB - Universidade Aberta do Brasil relevante/muito relevante – 94,5%; o Pró UCA – Um Computador por Aluno relevante/muito relevante – 50%; os Mestrados Profissionais a Distância (ProfMat, ProFis, ProfLetras, ProfArtes, ProfHistória, ProfiAP, ProfÁgua) relevante/muito relevante – 83,4%; e, RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica relevante/muito relevante – 83,3%.

Ao serem questionados sobre “Em sua opinião, em que medida os objetivos da UAB (Decreto 5.800) foram ou ainda estão sendo alcançados?” os coordenadores UAB nas IES puderam opinar sobre o alcance dos objetos constitutivos da UAB, quais sejam: a) Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica; b) Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios; c) Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; d) Ampliar o acesso à educação superior pública; e) Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; f) Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e, g) Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Ao analisar o alcance dos objetivos constitutivos da UAB os coordenadores UAB nas IES afirmaram que: a) Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica foi alcançado sempre/muitas vezes – 83,3%; b) Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios foi alcançado algumas vezes – 50%; c) Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento foi alcançado sempre/quase sempre -44,4%; d) Ampliar o acesso à educação superior pública foi alcançado sempre/muitas vezes – 83,3%; e) Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país foi alcançado sempre/muitas vezes – 72,2%; f) Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância foi alcançado sempre/muitas vezes – 72,2%; e, g) Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação foi alcançado sempre/muitas vezes – 72,2%.

Ao serem questionados sobre “Em sua opinião, em que medida os eixos fundamentais de sustentação da UAB estão sendo considerados?” os coordenadores UAB nas IES puderam opinar sobre: a expansão pública da ES, considerando os processos de democratização e acesso; o aperfeiçoamento dos processos de gestão das IPES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; a avaliação da ES a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; o estímulo à investigação em ES a distância no País; e, o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em ES a distância.

Ao analisar se os eixos fundamentais de sustentação da UAB são considerados na prática os coordenadores da UAB afirmaram que: a expansão pública da ES, considerando os processos de democratização e acesso é considerada sempre/muitas vezes – 77,7%; o aperfeiçoamento dos processos de gestão das IPES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios é considerada sempre/muitas vezes -50%; a avaliação da ES a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC é considerada sempre/muitas vezes – 55,5%; o estímulo à investigação em ES a distância no País é considerada sempre/muitas vezes – 66,7%; e, o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em ES a distância é considerada sempre/muitas vezes – 50%.

Ao serem questionados sobre “Como você classifica o nível de colaboração entre a Capes e as IPES?” os coordenadores: 16,7% disseram ainda estar no nível Casual; 22,2% disseram estar no nível de Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social); 72,2% disseram estar no nível Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo); em apenas 22,2% disseram estar no nível Reflexivo (encerramento e avaliação do

trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração).

Ao serem questionados sobre “Como você classifica o nível de colaboração entre a Capes e os Polos?” os coordenadores UAB afirmaram que: 33,3% ainda está no nível Casual; 27,8% está no nível Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social); 55,6% está no nível Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo); e, somente 16,7% está no nível Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração).

Ao serem questionados sobre “Como você classifica o nível de colaboração entre as IPES e os Polos?” os coordenadores UAB afirmam que: 11,1% ainda estão no nível Casual; 44,4% estão no nível Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social); 72,2% estão no nível Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo); e, somente 16,7% estão no nível Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração).

Ao serem questionado sobre “Como você classifica o nível de colaboração entre as Prefeituras e os Polos?” os coordenadores UAB afirmam que: 50% ainda estão no nível Casual; 16,7% estão no nível Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social); 33,3% estão no nível Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo); e, somente 11,1% estão no nível Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração).

Ao serem questionados sobre “Em sua opinião, quais ações poderiam ser implantadas para promover a interação entre os participantes do sistema (CAPES, IPES, Polos) e potencializar seu nível de colaboração?” os coordenadores UAB afirmam que seriam importantes as seguintes ações: Melhorias no planejamento da comunicação - 88,9%; Melhorias no trabalho em equipe - 44,4%; Disseminação de boas práticas - 72,2%; Compartilhamento de produtos desenvolvidos - 72,2%; Compartilhamento de métodos desenvolvidos - 72,2%; Compartilhamento de conhecimento explícito - 50%; Aprimoramento do sistema de avaliação - 55,6%; Melhorias nos processos de distribuição de informações - 66,7%; Acompanhamento/regulação mais efetivos do trabalho da IPES - 55,6%; Acompanhamento/regulação mais efetivos do trabalho dos Polos - 55,6%; Aprimoramento da percepção dos processos por parte dos atores - 66,7%. Na alternativa para citar outras ações que poderiam ser adotadas, um dos respondentes citou:

<Coordenador 1>: “A CAPES precisa ter uma maior percepção acadêmica para entender os desafios das IPES. Há muito está voltada a questão financeira, não entendendo as suscetibilidades existentes nas ofertas na ponta.”

Tal afirmação pode corroborar a percepção dos coordenadores de que a CAPES atua mais como um órgão regulador, como faz com a pós-graduação e pouco como propositor de alternativas para a solução dos problemas práticos.

Ao serem questionados sobre “De uma forma geral, como você vê o nível de preparação dos coordenadores institucionais da UAB para realização de suas atribuições?” os coordenadores UAB puderam opinar sobre habilidades/competências como: Favorecer a institucionalização da EaD; Propor, aprovar, implantar novos cursos; Coordenar as atividades dos cursos ofertados; Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos coordenadores de cursos; Realizar o planejamento financeiro, negociá-lo, executá-lo e prestar contas; Acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos cursos; Propor, em colaboração com os demais atores do sistema, o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem; Planejar, implantar e avaliar o

desenvolvimento de materiais didáticos; Recrutar, selecionar e capacitar (ou promover a capacitação) colaboradores de diferentes níveis (tutores, professores formadores, professores conteudistas, equipe multidisciplinar, etc...); e, Identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros.

Ao analisar o seu próprio nível de preparação para assumir as funções de um coordenador UAB os respondentes afirmam que: somente 44,5% estão totalmente preparados/preparados para Favorecer a institucionalização da EaD; 55,6% estão totalmente preparados/preparados para Propor, aprovar, implantar novos cursos; 72,2% estão totalmente preparados/preparados para Coordenar as atividades dos cursos ofertados; 61,1% estão totalmente preparados/preparados para Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos coordenadores de cursos; 61,1% estão totalmente preparados/preparados para Realizar o planejamento financeiro, negociá-lo, executá-lo e prestar contas; 61,1% estão totalmente preparados/preparados para Acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos cursos; 61,1% estão totalmente preparados/preparados para Propor, em colaboração com os demais atores do sistema, o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem; 66,7% estão totalmente preparados/preparados para Planejar, implantar e avaliar o desenvolvimento de materiais didáticos; 62,2% estão totalmente preparados/preparados para Recrutar, selecionar e capacitar (ou promover a capacitação) colaboradores de diferentes níveis (tutores, professores formadores, professores conteudistas, equipe multidisciplinar, etc...); e, 50% estão totalmente preparados/preparados para Identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros.

Ao serem questionados sobre “De modo geral, como você vê o nível de preparação da gestão do polo para lidar com a diversidade de IPES que nele ofertam cursos?” os coordenadores UAB nas IES afirmam que os polos estão no nível de: Negação da diversidade e das diferenças entre as IPES, estabelecendo procedimentos padrão para todos - 5,6%; Falta de habilidade política para lidar com a diversidade de IPES - 22,2%; O tratamento da

diversidade de IPES não é visto como prioridade organizacional - 11,1%; Compreensão das diferenças entre as IPES sem adaptação de processos, métodos e recursos - 11,1%; Compreensão das diferenças entre as IPES com adaptação parcial de processos, métodos e recursos - 44,4%; e, Compreensão das diferenças entre as IPES com adaptação total de processos, métodos e recursos - 5,6%.

Ao serem questionados sobre “De forma geral, quais são as principais dificuldades vividas na gestão da UAB nas IPES?” os coordenadores UAB nas IES puderam opinar sobre o grau de significância das seguintes dificuldades/desafios: A consolidação da EaD; A institucionalização da EaD; A (res)significação de paradigmas educacionais; A compreensão de educação como um sistema aberto; A construção do conhecimento em rede e como processo; O redimensionamento dos tempos/espacos educacionais como construção subjetiva; A comunicação dos sujeitos da ação educativa; A autonomia dos sujeitos da ação educativa; Os processos de gestão mais dinâmicos e complexos; A criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis; A qualidade do processo educativo; A formação do cidadão consciente, reflexivo e crítico; A adequação do projeto pedagógico; As boas propostas metodológicas; O trabalho de planejamento, organização, direção e controle de sistemas de EaD; A gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.); A gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional); Os aspectos mercadológicos (definição do público-alvo, análise de mercado, divulgação e publicidade e sustentabilidade); A complexidade das relações sociotécnicas; e, A complexidade dos fluxos de informações.

Ao analisar as opiniões dos coordenadores UAB nas IES sobre o nível de significância das dificuldades tem-se: A consolidação da EaD como significativa/ muito significativa para 83,3%; A institucionalização da EaD como significativa/ muito significativa para 94,5%; A (res)significação de paradigmas educacionais como significativa/ muito significativa para 72,2%; A compreensão

de educação como um sistema aberto como significativa/ muito significativa para 77,8%; A construção do conhecimento em rede e como processo como significativa/ muito significativa para 77,8%; O redimensionamento dos tempos/ espaços educacionais como construção subjetiva como significativa/ muito significativa para 66,7%; A comunicação dos sujeitos da ação educativa como significativa/ muito significativa para 61,1%; A autonomia dos sujeitos da ação educativa como significativa/ muito significativa para 61,1%; Os processos de gestão mais dinâmicos e complexos como significativa/ muito significativa para 83,3%; A criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis como significativa/ muito significativa para 83,3%; A qualidade do processo educativo como significativa/ muito significativa para 55,5%; A formação do cidadão consciente, reflexivo e crítico como significativa/ muito significativa para 61,1%; A adequação do projeto pedagógico como significativa/ muito significativa para 61,1%; As boas propostas metodológicas como significativa/ muito significativa para 55,5%; O trabalho de planejamento, organização, direção e controle de sistemas de EaD como significativa/ muito significativa para 66,7%; A gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.) como significativa/ muito significativa para 83,4%; A gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional) como significativa/ muito significativa para 72,2%; Os aspectos mercadológicos (definição do público-alvo, análise de mercado, divulgação e publicidade e sustentabilidade) como significativa/ muito significativa para 50%; A complexidade das relações sociotécnicas como significativa/ muito significativa para 44,5%; e, A complexidade dos fluxos de informações como significativa/ muito significativa para 61,1%.

Ao serem questionados sobre “De forma geral, em que estágio você acredita que as práticas relacionadas à EaD estejam institucionalizadas nas IPES?” os coordenadores UAB nas IES puderam opinar sobre o estágio da institucionalização da EaD em suas instituições, analisando as seguintes dimensões: planejamento, organização, infraestrutura, pessoal e serviços ao estudante.

Analisando a Dimensão Planejamento os coordenadores UAB nas IES afirmaram que: a Missão e visão institucional estão em fase intermediária de institucionalização – 38,9%; a Projeção institucional está em fase intermediária de institucionalização – 44,4%; a Integração entre as modalidades de educação presencial e a distância estão em fase intermediária de institucionalização – 38,9%; a Promoção/divulgação interna e externa estão em fase intermediária de institucionalização – 50%; a Avaliação permanente das políticas institucionais estão em fase intermediária de institucionalização – 44,4%; a Representatividade nos Conselhos Universitários estão em fase inicial de institucionalização – 61,1%; e, a Disponibilidade orçamentária estão em fase inicial de institucionalização – 61,1%.

Analisando a Dimensão Organização os coordenadores UAB nas IES afirmaram que: a Abrangência, legitimidade e organicidade institucional da unidade gestora estão em fase intermediária de institucionalização – 44,4%; a Abrangência da oferta entre unidades acadêmicas estão em fase intermediária de institucionalização – 44,4%; o Regime de colaboração entre as modalidades de educação presencial e a distância estão em fase intermediária de institucionalização – 44,4%; a Qualidade, legitimidade e sustentabilidade do modelo (acadêmico/pedagógico) estão em fase intermediária de institucionalização – 61,1%; os Ambientes virtuais de aprendizagem, conteúdos instrucionais e materiais didáticos estão em fase avançada de institucionalização – 66,7%; e, o Reconhecimento e publicidade estão em fase inicial/intermediária de institucionalização – 66,7%.

Analisando a Dimensão Infraestrutura os coordenadores UAB nas IES afirmaram que: o Desenho Instrucional estão em fase intermediária de institucionalização – 61,1%; o Apoio técnico, formação e capacitação para professores e profissionais estão em fase intermediária de institucionalização – 55,6%; os Sistemas de Gestão estão em fase intermediária de institucionalização – 61,1%; e, o Espaço físico e condições tecnológicas (necessidades atuais e projeções de expansão) estão em fase intermediária de institucionalização – 44,4%.

Analisando a Dimensão Pessoal os coordenadores UAB nas IES afirmaram que: a Existência, autonomia gerencial e legitimidade do Gestor institucional estão em fase intermediária de institucionalização – 61,1%; os Incentivos profissionais estão em fase intermediária de institucionalização – 50%; os Incentivos financeiros para a docência em cursos a distância estão em fase inicial de institucionalização – 72,2%; as Equipes de gestão, multidisciplinares e administrativas estão em fase inicial/intermediária de institucionalização – 77,8%; e, a Qualidade da tutoria estão em fase intermediária/avançado de institucionalização – 77,8%.

Analisando a Dimensão Serviços ao Estudante os coordenadores UAB nas IES afirmaram que: o Acervo bibliográfico/conteúdos/pesquisa online estão em fase intermediária/avançada de institucionalização – 61,1%; o Acesso remoto a conselheiros/assessores/tutores estão em fase intermediária/avançada de institucionalização – 72,1%; o Suporte técnico para o uso das tecnologias da informação e da comunicação estão em fase avançada/completa de institucionalização – 61,1%; a Diversidade das áreas de conhecimento estão em fase intermediária de institucionalização – 55,6%; os Sistemas informatizados online para registro acadêmico e matrícula estão em fase avançada/concluída de institucionalização – 50%; a Adequação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) estão em fase avançada/concluída de institucionalização - 66,7%; e, os Serviços e direitos discentes (integração a conselhos, assistência, serviços de secretaria, etc.) estão em fase inicial/intermediária de institucionalização 66,7%.

Ao serem questionados sobre “Em sua opinião, quais são as melhores práticas compartilhadas pelo Sistema UAB?” os coordenadores UAB nas IES responderam assim: Estratégias para redução da evasão são pouco significativas para 83,3%; Estratégias para aumentar o índice de conclusão de curso são pouco significativas para 77,8%; Estratégias para aumentar o índice de empregabilidade são pouco significativas para 55,6%; Avaliação de desempenho dos colaboradores é pouco significativa para 77,7%; Estratégias de autoavaliação dos alunos são pouco significativas para 83,4%; Avaliação do

andamento dos cursos nos polos são pouco significativas para 66,6%; Estágios e práticas nas empresas são pouco significativas para 72,2%; Programa de capacitação continuada dos colaboradores é pouco significativo para 72,2%; Programas de *mentoring* são pouco significativos para 77,8%; Sistema de avaliação de serviços são pouco significativos para 77,8%; Avaliações do nível de satisfação dos docentes são pouco significativas para 77,8%; Avaliações do nível de satisfação dos discentes são pouco significativas para 66,7%; Avaliações do nível de satisfação das equipes técnica e de apoio são pouco significativas para 72,2%; Acompanhamento pedagógico das disciplinas (para professores e tutores) é pouco significativo para 61,1%; Orientação didático/pedagógica aos alunos é pouco significativa para 55,6%; Estratégias para desenvolvimento do sentimento de pertença são pouco significativas para 66,7%; Sala de tutoria presencial nos polos é muito significativa para 55,5%; Reuniões periódicas com as equipes (administrativa, pedagógica, de tutoria) são muito significativas para 55,5%; Divulgação periódica das ações nas redes sociais são pouco significativas para 55,5%; Estímulo e fomento para participação dos alunos em eventos científicos são pouco significativos para 61,1%; Atividades/ações colaborativas com a comunidade são pouco significativas para 66,6%; Documentos/registros das atividades realizadas são pouco significativas para 66,6%; Realização de aulas inaugurais e colações de grau são pouco significativas para 50%; Aulas práticas e de campo são pouco significativas para 66,7%; e, Estímulo e promoção da participação dos docentes e discentes em processos eleitorais da IPES é pouco significativo para 7,8%.

Apesar de a maior parte das práticas listadas na questão anterior ter sido considerada pouco ou nada compartilhada pelo sistema UAB, ao serem questionados sobre “Em sua opinião, de forma geral, qual é o nível de colaboração em que se encontra o Sistema UAB?”, as respostas foram as seguintes: os 33,3% dos coordenadores UAB nas IES afirmaram que a UAB está no nível Casual; 11,1% que está no nível Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social); 38,9% que está no nível Perceptivo (distribuição de

informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo); e, 16,7% que está no nível Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração).

Ao serem questionados sobre “Em sua opinião qual é o nível de autonomia entre os participantes do sistema UAB (Capes, IPES e Polos)?” os sujeitos puderam opinar sobre o nível de autonomia das seguintes dimensões: organização pedagógica; organização curricular; recursos humanos; ação social escolar; gestão estratégica; e, gestão patrimonial.

Quanto à organização pedagógica 55,6% dos coordenadores UAB nas IES afirmam que o sistema está no nível – 2, o nível no qual os sujeitos possuem o conjunto de competências necessário para desenvolver suas atividades e garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa. Assim como outras dimensões que estariam nesse mesmo nível, segundo os coordenadores, a saber: organização curricular - 50%; recursos humanos – 61,1%; ação social escolar – 61,1%; gestão estratégica – 72,2%; gestão patrimonial – 50%; gestão administrativa – 61,1%; e gestão financeira – 61,1%.

6.2.3 Diagnóstico do sistema UAB

O diagnóstico do sistema UAB se deu a partir de 3 perguntas básicas, sobre os impactos que o sistema UAB tem provocado no ensino superior brasileiro, os desafios do sistema UAB e a influência de alguns fatores críticos no alcance dos resultados no âmbito da UAB.

Ao serem questionados sobre “Em sua opinião, quais impactos o sistema UAB tem provocado no ensino superior brasileiro?” os coordenadores UAB nas IES puderam opinar sobre impactos em 4 dimensões: acadêmica, pedagógica, organizacional e sócio-econômica.

Segundo os coordenadores, os fatores que mais tem representado impactos da UAB no ensino superior brasileiro são: Influência das IPES sobre o

desenvolvimento e a regulamentação da EaD - 77,8%; Efeitos do envolvimento com EaD na qualificação acadêmica e profissional dos colaboradores (docentes e técnicos) – 77,8%; Efeitos da EaD (suas práticas, metodologias, formas de organização) sobre a modalidade presencial – 77,8%; Efetividade da democratização de acesso, permanência e qualidade do ensino - 66,7%; Descentralização da oferta em parceria com os polos de apoio presencial - 55,6%; Efetividade da ampliação da oferta de cursos superiores - 77,8%; e, Efetividade da interiorização da oferta de cursos superiores - 88,9%.

Já os fatores que menos tem representado impactos da UAB no ensino superior brasileiro são: Efetiva institucionalização da EaD nas IPES - 38,9%; Efeitos do pagamento de bolsas na economia da região - 27,8%; e, Precarização do trabalho docente - 22,2%.

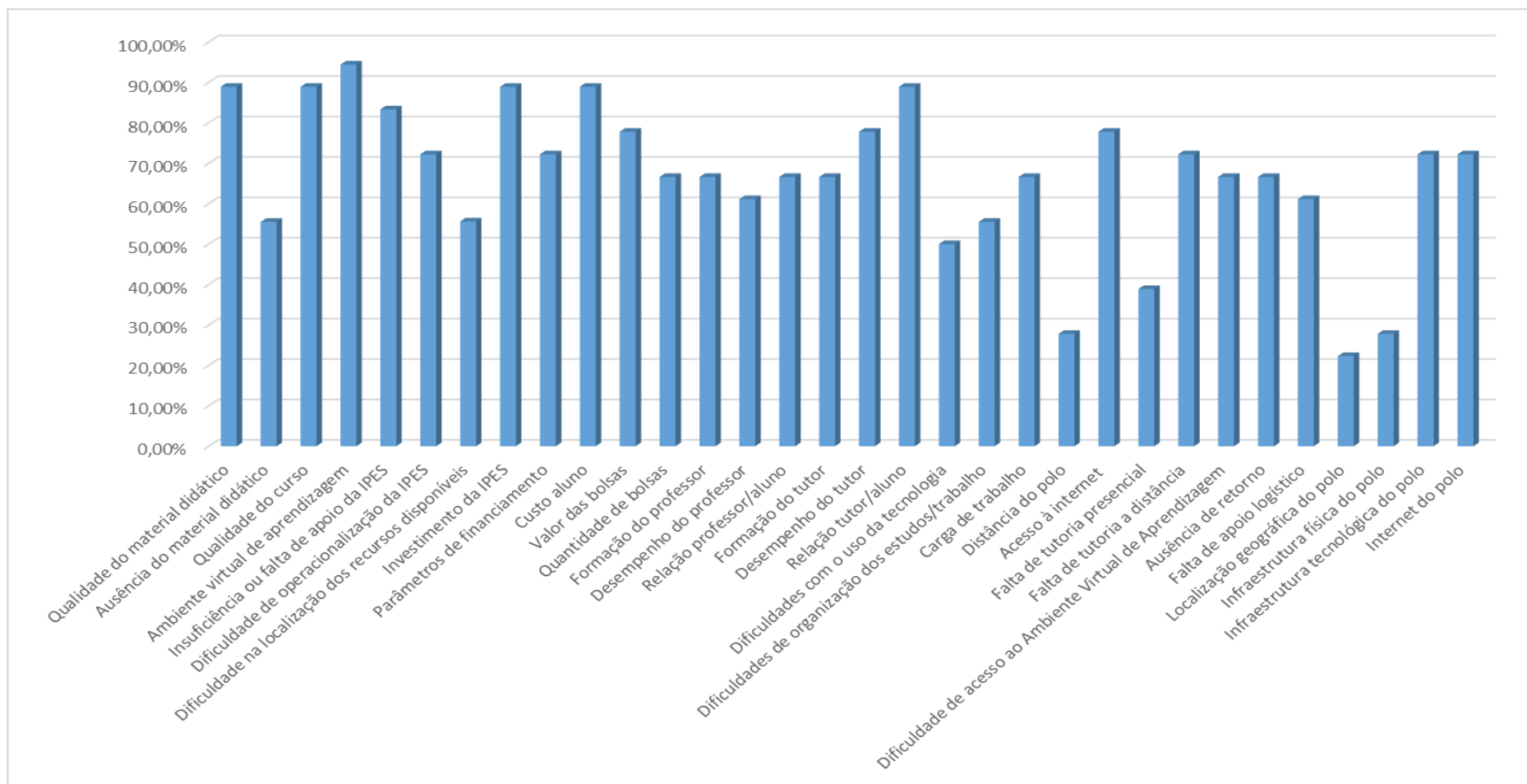
Quando questionados sobre “Em sua opinião, quais são os principais desafios do sistema UAB?” os coordenadores UAB nas IES citaram como mais relevantes os seguintes desafios: Resolução do problema da precarização do trabalho docente – 50%; Fortalecimento das atividades nos polos de apoio presencial – 66,7%; Entraves na execução dos recursos financeiros – 61,1%; Representação da EaD nos conselhos – 55,6%; Contabilização da carga horária docente na EaD como parte do esforço docente – 66,7%; 43.19 – (X) Formalização da atividade do tutor – 66,7%; 43.27 – (X) Diversificação das fontes de fomento – 61,1%; Fortalecimento da produção de materiais didáticos – 50%; e, Superar os altos índices de evasão – 77,8%.

Já os citados como menos relevantes ou irrelevantes pelos coordenadores UAB nas IES foram: Estímulo da criatividade – 33,3%; Motivação dos educadores – 33,3%; Pouca experiência docente dos coordenadores institucionais da UAB – 22,2%; Pouca ou nenhuma experiência dos coordenadores institucionais da UAB em EaD – 0%; Superação dos limites da comunicação assíncrona – 44,4%; Falta de uma estrutura sustentável de fornecimento de energia elétrica – 5,6%; Insuficiência de espaço físico destinado à EaD – 27,8%; Inclusão da EaD no PDI, regulamentações e normas acadêmicas – 11,1%; Alocação de disciplinas dos cursos a distância nos

departamentos – 33,3%; Desproporcionalidade na relação professor/aluno – 16,7%; Ponderação da proporcionalidade entre carga didática presencial X a distância – 27,8%; Necessidade de novos códigos de vagas para docentes – 27,8%; Necessidade de códigos de vagas para profissões inexistentes no plano de cargos e salários das universidades (webdesigner, designer instrucional) – 38,9%; Adequação do Parque tecnológico às necessidades da EaD – 33,3%; Segurança dos dados – 11,1%; Política de uso de Softwares livres e comerciais – 33,3%; Adoção efetiva de Sistemas de Gestão – 16,7%; Criação de um ambiente de trabalho com espaços democráticos que permitam e estimulem a criatividade e a interação – 0%; Delimitação de responsabilidades dos mantenedores de polos (IES/Gov. Federal/Estadual/Municipal) – 22,2%; Aumento da autonomia universitária para aplicação dos recursos financeiros – 38,9%; Cooperação e compartilhamento de informações e práticas dos coordenadores UAB com o sistema – 27,8%; Reconhecimento das diferenças regionais – 22,2%; e, Desenvolvimento de objetos digitais – 33,3%.

Questionados sobre “Em sua opinião, em que medida os fatores críticos influenciam no alcance dos resultados no âmbito da UAB?” foram avaliados os seguintes aspectos: Qualidade do material didático; Ausência do material didático; Qualidade do curso; Ambiente virtual de aprendizagem; Insuficiência ou falta de apoio da IPES; Dificuldade de operacionalização da IPES; Dificuldade na localização dos recursos disponíveis; Investimento da IPES; Parâmetros de financiamento; Custo aluno; Valor das bolsas; Quantidade de bolsas; Formação do professor; Desempenho do professor; Relação professor/aluno; Formação do tutor; Desempenho do tutor; Relação tutor/aluno; Dificuldades com o uso da tecnologia; Dificuldades de organização dos estudos/trabalho; Carga de trabalho; Distância do polo; Acesso à internet; Falta de tutoria presencial; Falta de tutoria a distância; Dificuldade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem; Ausência de retorno; Falta de apoio logístico; Localização geográfica do polo; Infraestrutura física do polo; Infraestrutura tecnológica do polo; e, Internet do polo; cuja distribuição está representada no gráfico 10.

Gráfico 10 – Fatores críticos para o alcance dos resultados da UAB



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Ao observar-se o gráfico 10, pode-se perceber que os fatores indicados como menos relevantes entre fatores críticos para o alcance dos resultados da UAB pelos coordenadores foram: dificuldades com o uso da tecnologia, distância do polo, falta de tutoria presencial, localização geográfica do polo e infraestrutura física do polo.

6.3 Análise dos dados coletados com a presidência do fórum de coordenadores UAB

Ao analisar os dados coletados com a presidência do fórum de coordenadores da UAB percebe-se que a UAB é vista como um mero programa de governo e não como uma política pública, conforme a fala do entrevistado:

<Presidencia_Forum> *“Eu entendo que a maior contribuição da EaD como política pública está na criação do programa Universidade Aberta do Brasil por meio do Decreto n. 5800/2006, pois o mesmo é integrado por instituições públicas das cinco regiões do Brasil. Por meio desse programa o ensino superior público e de qualidade foi democratizado de forma significativa, chegando principalmente no interior dos estados que não eram atendidos pelo ensino presencial.”*

Perguntado sobre “Como você percebe a relevância das políticas públicas voltadas para a EaD no Brasil, descontinuadas ou não?” o entrevistado se reporta somente ao sistema UAB, pois destaca a sua relevância na ampliação de vagas públicas, propiciando uma maior participação das instituições públicas na oferta de cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade.

Neste mesmo contexto, o entrevistado cita a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), como um retrocesso para a EaD, como pode ser observado em sua fala:

<Presidencia_Forum> *“Mas o fato de não se ter mais na estrutura do Ministério da Educação uma secretaria específica para a EaD é um retrocesso. Esse órgão existiu no período de 1996 a 2011, sendo que sua extinção os programas ficaram pulverizados em outras secretarias que nem sempre deram prioridade aos cursos e programas ofertados a distância.”*

Quando questionado sobre “Em sua opinião, em que medida os objetivos da UAB (Decreto 5.800) foram ou ainda estão sendo alcançados?” o entrevistado emitiu apenas uma opinião com abrangência geral, sem considerar especificamente cada um dos 7 objetivos constitutivos da UAB, como pode ser observado na sua fala:

<Presidencia_Forum> *“Em minha opinião os objetivos e finalidades da EaD já foram alcançados e somente não foram mais significativos por falta de um investimento contínuo para oferta dos cursos de graduação e pós-graduação, especialmente aqueles voltados para a formação de professores.”*

Quando questionado sobre “Em sua opinião, em que medida os eixos fundamentais de sustentação da UAB estão sendo considerados?” o entrevistado citou a formação de professores, que é um dos objetivos, como um eixo fundamental, desconsiderando os eixos constitutivos da UAB, como pode ser observado na sua fala:

<Presidencia_Forum> *“O eixo fundamental da UAB é a formação de professores. Em alguns momentos isso não foi considerado, mas a partir de 2013 o foco foi retomado.”*

Já quando questionado sobre o nível de colaboração entre os atores do sistema UAB o entrevistado respondeu:

<Presidencia_Forum> *“Eu considero que existe um bom nível de colaboração entre a Capes e as IPES, sendo que a criação do Fórum Nacional de Coordenadores UAB, em 2010, contribuiu decisivamente para isso. Existe um bom nível de colaboração entre a Diretoria de Educação e Distância da Capes com os polos. O nível de colaboração entre as IES e os polos ainda depende*

da ação do coordenador UAB de cada IES. Alguns provocam maior proximidade e colaboração, outros se mantêm distante demais.”

Apesar de considerar o nível de interação bom entre os demais atores do sistema, o entrevistado deu destaque para o nível de colaboração entre as Prefeituras e os Polos, dizendo:

<Presidencia_Forum> *“As prefeituras são as mantenedoras dos polos e nessa condição não tem como prescindir de uma parceria estreita. Mas existem gestores (prefeitos e secretários municipais) que são mais empreendedores e percebem o polo como um espaço essencial para a melhoria da qualidade da educação e para a formação de seus professores. Outros, infelizmente, não conseguem perceber a importância se ter o polo no município e para piorar existem aqueles que não tratam o polo como um bem público e deixam de investir no mesmo quando o mesmo foi criado pelo prefeito anterior que era de outro partido. Ou seja: a questão política muitas vezes atrapalha essa relação.”*

Questionado sobre “Em sua opinião quais ações poderiam ser implantadas para promover a interação entre os participantes do sistema (CAPES, IPES, Polos, Prefeituras) e potencializar seu nível de colaboração?” o entrevistado somente relata a importância do fórum de coordenadores e cita uma ação que, caso adotada, serviria como um novo aporte para a gestão compartilhada do sistema. O entrevistado declara:

<Presidencia_Forum> *“No meu entendimento a criação do fórum de coordenadores UAB em 2010 e mais recentemente a do fórum de coordenadores de polo é uma ação essencial que melhorou a interação entre os participantes. Mas esses fóruns precisam ter uma relação harmoniosa com a Capes e com os municípios para que possamos potencializar o nível de colaboração. Penso que deveria existir um conselho técnico que pudesse subsidiar a Diretoria de Educação a Distância da Capes. Esse conselho poderia ser constituído por representantes da DED/Capes, coordenadores*

UAB, coordenadores de polo, coordenadores de cursos, membros das equipes técnicas das IES, docentes e alunos.”

Quando questionado sobre o nível de preparação dos coordenadores institucionais da UAB é dos coordenadores de polo para realização de suas atribuições o entrevistado afirmou:

<Presidencia_Forum> *“Nesse quesito acho que temos falhado bastante. Em muitas IES temos observado que a indicação do coordenador UAB passa por critérios políticos. Para que os coordenadores UAB possam realizar bem suas atribuições precisam conhecer a legislação, os conceitos teóricos, trocar experiências com outras IES.”*

Quando questionado sobre “De forma geral, quais são as principais dificuldades vividas na gestão da UAB nas IPES?” o entrevistado desabafa sobre a realidade nas IES:

<Presidencia_Forum> *“A burocracia interna de nossas IES é um problema. O tempo das IES nem sempre é o tempo da Capes. Para que a EaD possa se desenvolver em uma IES é preciso boa vontade dos gestores e dos conselhos superiores. O preconceito contra a EaD já diminuiu bastante, mas ele ainda existe no meio acadêmico e atrapalha muito a discussão sobre a oferta de cursos em uma modalidade distinta do ensino presencial.”*

Falando sobre os níveis de institucionalização da EaD nas IES (Planejamento, Organização, Infraestrutura, Pessoal, Serviços ao Estudante) o entrevistado afirmou:

<Presidencia_Forum> *“Eu diria que na maioria absoluta de nossas IES estamos ainda em uma fase preliminar de institucionalização. Muitas IES têm ações e programas, mas não tem políticas para a EaD. Isso faz com que os cursos sejam planejados e executados a partir de uma legislação que não se aplica aos princípios da flexibilização de tempo e espaço.”*

Quando questionado sobre as melhores práticas compartilhadas pelo Sistema UAB, afirmou que:

<Presidencia_Forum> *“Existe hoje o compartilhamento de materiais didáticos que a meu ver é uma experiência que precisa ser aprofundada.”*

Apesar de se tratar de um sistema de gestão compartilhada, quando questionado sobre “Em sua opinião qual é o nível de autonomia entre os participantes do sistema UAB (Capes, IPES e Polos)? (Organização pedagógica, Organização curricular, Recursos humanos, Ação social escolar, Gestão estratégica, Gestão patrimonial, Gestão administrativa, Gestão financeira)” demonstrou, em sua fala, resquícios de uma filosofia de centralização de decisões:

<Presidencia_Forum> *“É e deve ser uma autonomia limitada. Ao aderir ao programa os participantes assumem a responsabilidade de fazer a sua parte para que as coisas possam acontecer da melhor forma possível.”*

Ao ser solicitado que fizesse um diagnóstico do Sistema UAB e questionado sobre “Em sua opinião, quais impactos o sistema UAB tem provocado no ensino superior brasileiro? (Acadêmicos, Pedagógicos, Organizacionais, Socioeconômicos)” o entrevistado relatou:

<Presidencia_Forum> *“O maior impacto é a democratização do ensino superior público, gratuito e de qualidade. Em um país continental como o Brasil em que 70% da oferta de cursos superiores é controlada por instituições particulares, o programa UAB tem contribuído para modificar esse quadro. Para além disso, a questão da interiorização é outro fator impactante, pois vagas públicas são disponibilizadas para municípios que não eram atendidos por nenhuma instituição pública de ensino superior. Para além disto, destaco o fato pouco visível de que o ensino presencial em muitas IES melhorara em função de que docentes que trabalham com EaD modificam sua prática no ensino presencial. Isso precisa se converter em objeto de pesquisas para que possamos mostrar como isso tem se dado.”*

Questionado sobre “Em sua opinião, quais são os principais desafios do sistema UAB?” o entrevistado restringiu sua resposta ao atendimento às metas do PNE:

<Presidencia_Forum> *“O maior desafio é ampliar o número de vagas e ter orçamento garantido para que os cursos possam ser ofertados de forma continuada. O programa UAB é a melhor estratégia para que as metas do Plano Nacional de Educação a Distância possam ser alcançadas, mas é preciso investimento público para que essa política pública possa se consolidar.”*

Já quando questionado sobre “Em sua opinião, em que medida os fatores críticos influenciam no alcance dos resultados no âmbito da UAB? (Pedagógicos, Administrativos, Financeiros, Docentes, Discentes, Polos de apoio presencial)” restringiu-se a citar fatores econômicos, a saber:

<Presidencia_Forum> *“Os resultados são diretamente influenciados por fatores críticos. A partir de 2013 nós tivemos restrições orçamentárias que comprometeram a oferta e o desenvolvimento dos cursos, influenciando diretamente no número de alunos atendidos. As metas traçadas não foram alcançadas e o programa UAB encolheu em vez de crescer. E o fator crítico é a falta de prioridade e de investimento.”*

6.4 Análise dos dados coletados com gestores da UAB na DED/CAPES

Ao analisar os dados coletados com os gestores da DED/CAPES, percebe-se que, por vezes, um discurso com cunho fortemente político, com tom até mesmo de prestação de contas, buscando justificar o não cumprimento de metas e o não alcance dos objetivos.

Quando questionado sobre “Como você percebe a contribuição da EaD como política pública educacional no Brasil?” um dos entrevistados assim respondeu:

<DED/CAPES 1> *“A Política de Ead induzida por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil, permite o atendimento interiorizado de ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento e contribui fortemente com a*

redução das desigualdades sociais no país. Noutro aspecto, promove a formação de professores para a educação básica auxiliando as redes municipais e estaduais em suas demandas docentes e ainda, a formação de gestores públicos para os municípios e estados.”

Ao se questionar sobre “Como você percebe a relevância das políticas públicas voltadas para a EaD no Brasil, descontinuadas ou não?” o entrevistado não fala sobre as políticas e sim, foca seu argumento na necessidade de continuidade das políticas:

<DED/CAPES 1> *“A expectativa de uma política pública é de que ela permaneça continua independentemente de quem esteja governando, principalmente no campo da educação pois em nosso país, ainda temos déficits de formação básica e superior. Se pensarmos na educação superior, 66% dos municípios ainda não são atendidos. Considerando as políticas de EaD são fundamentais para alcançar os 27 estados e os 5.570 municípios, pois se trata de uma metodologia perfeitamente aplicável ao tamanho do País e devem ser contínuas.”*

Sobre o alcance dos objetivos da UAB foi perguntado: “Em sua opinião, em que medida os objetivos da UAB (Decreto 5.800) foram ou ainda estão sendo alcançados?”. Foi obtida a seguinte resposta:

<DED/CAPES 2> *“Os objetivos prescritos no Decreto 5.800/2006, estão sendo alcançados progressivamente a medida em que os editais se tornem frequentes a cada ano. É claro, que o campo das restrições orçamentárias deva ser considerado, mas o esforço das 106 instituições públicas integrantes do sistema tem permitido a manutenção dos cursos e ofertas e o atingimento dos objetivos”.*

Para a pergunta “Em sua opinião, em que medida os eixos fundamentais de sustentação da UAB estão sendo considerados?”, obteve-se a seguinte resposta:

<DED/CAPES 2> *“O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), além dos objetivos propostos pelo Decreto Federal nº 5.800/2006, incorpora entre suas ações, importante eixo de promover o desenvolvimento e institucionalização da E a D nas universidades públicas, sendo que o ato de financiar as Tecnologias de Informação e Comunicação viabilizam a sua utilização nos cursos presenciais, avançando para modelos híbridos.”*

Sobre o nível de colaboração entre os atores do Sistema UAB o entrevistado relatou:

<DED/CAPES 1> *“O regime de colaboração se assemelha a um modelo de gestão compartilhada em que a cogestão divide as responsabilidades entre o órgão financiador e o executor na busca de um mesmo objetivo. Considero uma relação saudável e prospectiva na condução das ações da UAB. A colaboração entre a CAPES e os Pólos, também ocorre de forma prospectiva, sendo que na estrutura da DED, na CGIE temos uma subcoordenação que lida diretamente com a gestão dos polos do sistema UAB. Em nosso nível de gestão e de acompanhamento na CGPC posso afirmar que a relação entre as IPES e Polos é bastante colaborativa (nível bom). As prefeituras demonstram interesse nos cursos da UAB haja vista que são os mantenedores dos Polos com investimento na infraestrutura e cedendo força de trabalho para a gestão administrativa do polo. O nível de colaboração é bom.*

Ao ser questionado sobre “Em sua opinião, quais ações poderiam ser implantadas para promover a interação entre os participantes do sistema (CAPES, IPES, Polos, Prefeituras) e potencializar seu nível de colaboração?” o entrevistado cita um aspecto importante, relacionado ao levantamento de demandas:

<DED/CAPES 2> *“Os entes participantes do sistema UAB assinam um acordo de Cooperação onde estabelecem as responsabilidades no âmbito da UAB. Algo que poderia avançar no regime de colaboração poderia estar vinculado a necessidade de um planejamento mais adequado das demandas de formação nas regiões onde as universidades atuam.”*

Solicitado que avaliasse o nível de preparação dos coordenadores institucionais da UAB e dos coordenadores de polo para realização de suas atribuições o entrevistado relatou:

<DED/CAPES 1> *“O Nível é Bom, mas por ser algo recente nas universidades públicas, é preciso capacitação permanente, principalmente no tocante à gestão de recursos Públicos. Em relação ao polo é razoável, precisando de capacitação permanente, principalmente em gestão acadêmica e administrativa.”*

Solicitado a responder sobre “Em sua opinião, quais impactos o sistema UAB tem provocado no ensino superior brasileiro? (Acadêmicos, Pedagógicos, Organizacionais, Socioeconômicos)”, o entrevistado relatou:

<DED/CAPES 2> *“De modo geral, o sistema UAB tem permitido o ingresso no ensino superior público de um contingente de pessoas que historicamente não conseguiriam por diversos motivos, desde socioeconômicos, como também de acessibilidade a grandes centros urbanos. Considerando aspectos de natureza acadêmica, pedagógica, entendo que as inovações surgidas com a utilização das TICS sejam representativas na formação atual. Noutro aspecto, a expansão da formação superior é algo representativo ao país por meio do sistema UAB, bem como a contribuição com a educação básica do país.”*

Para um dos entrevistados, os principais desafios do sistema UAB são:

<DED/CAPES 1> *“A institucionalização definitiva da EAD na Universidade e a mudança cultural no seio da universidade para aceitar a metodologia a distância.”*

Questionados sobre “Em sua opinião, em que medida os fatores críticos influenciam no alcance dos resultados no âmbito da UAB? (Pedagógicos, Administrativos, Financeiros, Docentes, Discentes, Polos de apoio presencial)” os entrevistados apresentarem pontos de vista bastante semelhantes. Trazemos um deles para ilustrar:

<DED/CAPES 2> *“considerando tratar-se de uma política pública, a análise dos fatores críticos possui um sentido direcionado à visão do gestor em aspectos que poderiam interferir nos resultados dos programas de formação, no sentido de que tais fatores em maior ou menor grau poderiam encontrar-se sem atendimento adequado seja pela IES, ou DED. O importante em diagnosticar fatores críticos para a UAB possui consistência no entendimento do comportamento da oferta de cursos na modalidade EaD no âmbito das várias instituições e permitir o entendimento não apenas dos resultados alcançados, mas também à Verificação do planejamento, dos processos e dos esforços empregados. Sendo fundamental que as IES desenvolvam práticas pedagógicas e metodologias de ensino que instrumentalizem o aluno egresso da educação básica, considerando que esse aluno não pode ser visto com tendo superado as defasagens educacionais, sociais e históricas que perpassam a realidade da educação básica brasileira.”*

Considerando a complexidade, a abrangência e as especificidades próprias da UAB como uma política pública para EaD, faz-se necessária a existência de parâmetros que orientem a estruturação das questões avaliativas e confirmem maior utilidade prática aos resultados produzidos nas avaliações; permitindo uma real análise da efetividade da UAB como política pública de expansão do ensino superior no Brasil.

Assim, buscou-se construir uma proposta de indicadores de avaliação para a UAB, como política pública implementada de forma descentralizada, por meio de quatro momentos: (1) Explicação situacional do macroproblema a ser enfrentado e Referências básicas do Programa; (2) Estruturação do Programa para o alcance de resultados; (3) Levantamento dos fatores críticos de contexto; (4) Identificação dos fatores que influenciam no desempenho do Programa.

A construção da proposta de indicadores de avaliação se deu a partir do conjunto de informações obtidas durante a coleta de dados com os diferentes atores do sistema e aponta para a contribuição da teoria do programa na

definição de aspectos a serem investigados para a avaliação. Analisando-se os dados coletados, percebe-se que os aspectos versam sobre a capacidade operacional dos atores envolvidos, a condução da política pública e a existência de sobreposição de esforços ou de omissão na entrega de bens e serviços à sociedade, contemplando os elementos como (figura10): contribuição como política pública, relevância como política pública, impactos no ensino superior, fatores críticos para o alcance dos resultados, nível de colaboração entre os atores, nível de preparação dos coordenadores, nível de preparação da gestão do polo, nível de autonomia entre os participantes, dificuldades vividas na gestão da UAB, estágio de institucionalização da EaD, boas práticas compartilhadas, alcance dos objetivos da UAB e consideração dos eixos fundamentais de sustentação da UAB.



Figura 10 – Diagrama dos elementos para avaliação da UAB

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Neste contexto, a compreensão de como o programa funciona, correlacionando-se as perspectivas dos diferentes atores (coordenadores

institucionais, fórum de coordenadores e representantes da CAPES), pôde fornecer ao avaliador maior clareza na identificação dos aspectos que merecem ser objeto de análise, conforme apresentado na figura 10.

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo são apresentados os resultados da presente pesquisa, considerando a nova legislação para EaD, o perfil das IES pesquisadas, o perfil dos gestores de EaD nas IES pesquisadas, a caracterização da UAB como sistema, o diagnóstico da UAB como política pública e, ainda, os elementos de avaliação (indicadores) propostos no presente estudo.

Analisando os fatores críticos relacionados à verificação da efetividade do sistema UAB foram observados os fatores críticos de contexto e os fatores críticos de desempenho.

Quanto aos fatores críticos de contexto, foram verificados aspectos como: Contribuição da EaD como política pública educacional, Relevância das políticas públicas para a EaD no Brasil, Alcance dos objetivos da UAB, Consideração dos eixos fundamentais de sustentação da UAB.

Quanto aos fatores críticos de desempenho, foram verificados aspectos como: nível de colaboração entre os diferentes atores responsáveis pela implantação da UAB, Interação entre os participantes do sistema, Preparação dos coordenadores para suas atribuições e Gestão do polo. Também foram observadas as Dificuldades na gestão da UAB, Estágio de institucionalização, Melhores práticas compartilhadas, Autonomia dos atores do sistema.

Os dados foram organizados em: a) perfil dos respondentes, tanto IES quanto coordenadores da UAB nas IES; b) caracterização do sistema UAB pelos respondentes; e, c) diagnóstico do sistema UAB.

Os resultados foram confrontados com a literatura da área, bem como com os resultados de estudos correlatos.

7.1 A nova legislação para EaD

Segundo KUZUYABU (2017), além de estimular a entrada de novas instituições para a oferta de cursos superiores a distância, o novo marco regulatório deve incentivar o surgimento de parcerias e modelos inovadores de cursos. Como principais mudanças, a autora cita: a) o credenciamento exclusivo EaD (desvinculado do presencial); b) as avaliações in loco concentradas na sede da IES, sem a necessidade de avaliar in loco os polos (atribuição agora restrita à DED/CAPES); c) a autonomia das IES com conceito acima de 3 para criar polos (limites de quantidades de polos a serem criados vinculada ao conceito institucional (CI) para EaD; d) a possibilidade de novos ambientes para a realização de atividades, a partir de parcerias da IES com outras instituições profissionais; e) a possibilidade de oferta de cursos totalmente online, mesmo que condicionada a autorização da SERES; e, f) a flexibilização para a adoção de acervo bibliográfico tanto físico quanto digital, desde que haja articulação com o PDI da IES.

Dentre os avanços propostos pode-se destacar o fim da distinção entre os cursos presenciais e a distância, tanto para efeitos avaliativos, quanto regulatórios, bem como a maior flexibilidade na definição dos critérios sobre polos de apoio presencial, como ampliação do acervo digital das bibliotecas e o compartilhamento de polos por diferentes IES. Para além das flexibilizações de algumas restrições, foram propostas alterações nos procedimentos básicos na gestão dos polos, o que requer que estes passem a ser previstos no PPI/PDI da IES.

Requisitos anteriormente assumidos como imprescindíveis para a oferta de EaD, como a obrigatoriedade de presença física e da infraestrutura de laboratórios e bibliotecas, agora estão atreladas ao planejamento previsto no PPI da IES e no PPC dos cursos.

Com as diretrizes propostas na Resolução CNE/CES 1/2016, pretende-se reduzir a segregação dos cursos e programas a distância, não mais necessitando de processos em separado para sua aprovação e avaliação, estando integrados aos cursos e programas presenciais nos documentos de

planejamento das IES, como PPI, PDI e PPCs, nos quais deverão estar previstas áreas de atuação, programas e cursos, bem como seus recursos de pessoal, infraestrutura, tecnologias e metodologias.

O Decreto Nº 9.057/2017, que substitui o Decreto nº 5.622/2005, não traz muitas especificações sobre a oferta da EaD, dada a complexidade do assunto. Como vantagem em relação ao decreto anterior, pode-se dizer que a definição da EaD como uma modalidade de ensino foi uma constatação da realidade e a possibilidade de oferta em todos os níveis de ensino vigentes hoje no país pode ser considerada um avanço. A aplicação da lei de acesso à informação para dados de credenciamento, autorização e avaliação também pode ser considerada um avanço, pois quanto mais informações a população puder acessar mais fortalecidas ficam as instituições sérias e que se preocupam com a qualidade de seus cursos.

Talvez dois dos avanços mais simbólicos para o futuro da EaD estejam relacionados à oferta de pós-graduação *lato sensu* e à criação e desativação de polos. A autorização de oferta extensiva para instituições credenciadas para ofertar pós-graduação *lato sensu* presencial passaram a ofertar os mesmos cursos à distância configura-se como uma quebra de formalidade desnecessária e, por que não dizer, a assunção de que a barreira entre EaD e presencial está cada vez mais tênue.

Quanto à criação e desativação de polos que, segundo a minuta, somente precisa ser comunicada pelas IES ao MEC, bem como a possibilidade de oferta de cursos superiores à distância sem previsão de atividades presenciais, desde que sob autorização do MEC, podem ser considerados avanços significativos no que se refere a não obrigatoriedade de momentos presenciais nos cursos. Tais possibilidades abrem precedente para a resolução de um problema existente, por exemplo, na UAB, onde a responsabilidade pela manutenção dos polos é das prefeituras municipais que, nem sempre, respondem positivamente às necessidades de atualização de equipamentos, disponibilização de material de expediente e requisitos de qualificação para escolha dos coordenadores de polo. Fatores estes que acabam por prejudicar

a qualidade dos cursos, visto que têm por obrigatoriedade realizar os momentos presenciais.

Porém, nesse contexto, o que é considerado vantagem, quando visto por determinado ponto de vista, pode ser considerado desvantagem quando observado por outra perspectiva. A desvantagem relacionada à possibilidade de oferta de cursos sem atividades presenciais é a de perder um espaço direcionado a desenvolver o sentimento de pertença nos alunos de cursos à distância, gerando a necessidade de se pensar em novas estratégias para tal.

Tal proposta de políticas e preceitos para avaliação da EaD, depois de mais 3 anos de seminários e debates, com a apresentação de sugestões pela ABED e outras entidades da sociedade organizada, compõe o novo Marco Regulatório da EaD a partir da Resolução CNE/CES 1/2016, precedida pelo Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o art. 80 da L/DB, substituindo o Decreto nº 5.622 e pela Portaria Normativa Nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057. Como legislação complementar, tem-se o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Nº 462/2017, 14 de setembro de 2017, com as normas referentes à pós-graduação stricto sensu no país, considerando as possibilidades de oferta a distância.

Já no que se refere à avaliação do ensino superior, mais especificamente aos processos de credenciamento e credenciamento de IES, bem como de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância, foram elaborados novos instrumentos de avaliação que, segundo o INEP (2017)

... subsidiam 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.

Tais instrumentos unificaram as dimensões, os indicadores e os conceitos utilizados para avaliação de IES e de cursos das modalidades

presencial e a distância, apesar de, nos instrumentos de avaliação, existirem indicadores que só serão avaliados caso a IES, por exemplo, ofereça cursos com a necessidade de suporte tecnológico, inclusive a distância. Já existem avaliadores do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) capacitados nos novos instrumentos e em atuação desde julho 2018.

Atualmente, existe em grupo de trabalho legalmente constituído para a Elaboração dos referenciais de qualidade para EaD, os quais servirão como balizadores para novos projetos de cursos nessa modalidade de ensino.

7.2 O perfil das IES

Para a realização da presente pesquisa garantiu-se a proporcionalidade de 2 IES por estado, sendo uma do interior e outra da capital, com um montante de 54 IES respondentes. Quanto à esfera administrativa, os respondentes foram 1/3 de IES estaduais e 2/3 de IES federais. Quanto à organização acadêmica, foram 1/3 de Institutos Federais e 2/3 de Universidades. No que se refere à unidade da federação, as IES de cada estado correspondem a 3,7% do total de IES pesquisadas, já em relação à região do estado, 50% das IES possuem sede na capital e 50% no interior do estado.

De modo geral, o perfil das IES constitui-se, em sua maioria (44,4%), por instituições com mais de 25 anos de existência (entre 25 e 50 anos), sendo somente 11,1% de 5 a 10 anos e nenhuma com menos de 5 anos.

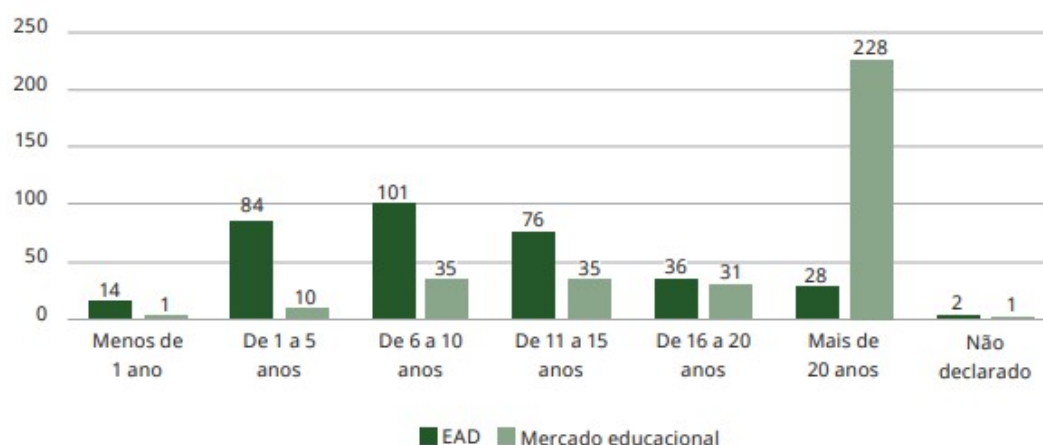
Já no que se refere ao tempo de credenciamento da IES para oferta de EaD, 50% está credenciada há mais de 10 anos, porém 27,8% da IES respondentes possuem menos de 5 anos de credenciamento para oferta de EaD.

Buscando-se estudos correlatos, encontra-se o Censo da EaD 2017/2018, publicado pela ABED (2018), que traz dados sobre número de

instituições por tempo de atuação na EaD e no mercado educacional, conforme apresentado no gráfico 11.

Gráfico 11 - Número de instituições por tempo de atuação na EaD e no mercado educacional

Gráfico 2.4 - Número de instituições por tempo de atuação na EaD e no mercado educacional



Fonte: Censo EaD.BR 2017/2018 (ABED, 2018)

O Censo EaD.BR apresenta como resultado um percentual de cerca de 65% das IES respondentes com mais de 20 anos de existência, em contraponto com os resultados da presente pesquisa que mostraram 44,4% das IES com mais de 25 anos de existência. Já as IES com tempo de atuação entre 5 e 10 anos apresentaram resultado mais próximo ao obtido por essa pesquisa (11,1%), com cerca de 10% da IES nessa situação. Ressalta-se, também, o registro de 14 novas IES, com menos de 1 ano de atuação no mercado educacional, o que corresponde à 4,44% dos respondentes (ABED, 2018).

Já no que se refere ao tempo de credenciamento da IES para oferta de EaD, o Censo EaD.BR apresentou como resultado cerca de 40% das IES credenciadas há mais de 10 anos, em contraponto aos 50% obtidos como

resultado na presente pesquisa. Das IES que possuem menos de 5 anos de credenciamento para oferta de EaD, o Censo EaD.BR teve cerca de 28% dos respondentes nessa situação, resultado muito semelhante aos 27,8% da IES respondentes da presente pesquisa.

Cabe destacar que as dissonâncias entre alguns resultados das duas pesquisa pode estar relacionada ao fato de que o Censo EaD.BR é realizado com IES públicas e privadas, sendo que a pesquisa que deu origem à presente tese de doutorado foi realizada somente com as IES públicas integrantes do sistema UAB.

7.3 O perfil dos gestores

Analisando-se o perfil apresentado pelos coordenadores UAB nas IES, pode-se verificar que, apesar de possuírem graduação em áreas diversas, em sua maioria, são pós-graduados nas áreas de Ciências Exatas (38,9%) e da Terra e Ciências Humanas (35,3%), a maioria não possui experiência da educação básica e, dentre os que possuem, somente $\frac{1}{4}$ já assumiu alguma função de gestão. Possuem mais de 5 anos de experiência no ensino superior e possuem experiência anterior em EaD, apesar de, em sua maioria, não terem assumido função de gestão na EaD, anteriormente à experiência atual, sendo que, pouco menos $\frac{1}{4}$ possuir menos de 1 ano no exercício da função. Ressalta-se, também, que somente 16,7% com experiência anterior como tutor e 22,2% com experiência anterior como membro da equipe multidisciplinar.

No que se refere à formação específica em EaD, um fator preocupante é que 50% dos coordenadores UAB disseram não possuir nenhum tipo de formação específica para EaD (extensão, aperfeiçoamento, especialização). Somente um dos respondentes relatou ter construído sua tese de doutorado sobre EaD.

Cabe ressaltar que, apesar dos esforços em encontrar, na literatura brasileira, pesquisas correlatas, não foi possível identificar a existência de pesquisas que tracem o perfil dos coordenadores institucionais da UAB.

7.4 A caracterização da UAB

Ao analisar o nível de importância da UAB em cada um dos aspectos citados, os coordenadores consideraram a UAB muito importante para a interiorização do ensino superior, como uma política pública relevante/muito relevante, o que foi corroborado por COSTA (2010) em sua pesquisa sobre a implementação da UAB no estado do Paraná.

Os coordenadores entendem que dos objetivos da UAB, somente o primeiro e o quarto estão sendo sempre ou muitas vezes alcançados; qual sejam: 1º) Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica; e, 4º) Ampliar o acesso à educação superior pública. Quanto aos eixos fundamentais da UAB, segundo os coordenadores, somente o primeiro deles está sendo considerado sempre ou muitas vezes; qual seja: a expansão pública da ES, considerando os processos de democratização e acesso. Tais resultados podem indicar que, apesar da percepção geral da sociedade sobre a importância da UAB como elemento componente das políticas públicas para expansão e interiorização do ensino superior, quando determinadas e utilizadas métricas para verificação do alcance dos objetivos e dos pressupostos fundantes da UAB, estes somente são parcialmente alcançados.

Sobre os níveis de colaboração entre os atores do sistema UAB, os coordenadores afirmaram que o nível de colaboração entre: a) Capes e IPES está no nível Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo); b) Capes e Polos está no nível Perceptivo; c) IPES e Polos está no nível Perceptivo; e, d) Prefeituras e Polos estão no nível Casual. Já no que se refere a promover a interação entre os participantes do sistema e potencializar seu nível de colaboração poderiam ser implantadas melhorias no planejamento da comunicação; aspecto considerado imprescindível por Araújo (2014), na sua análise da implantação da UAB em uma IES no Rio Grande do Norte.

Ao analisar o seu próprio nível de preparação para assumir as funções de um coordenador UAB, estes afirmaram que estão pouco preparados para favorecer a institucionalização da EaD e para identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros, aspectos estes que são citados por PIMENTEL (2006) como alguns dos pressupostos para a promoção e o desenvolvimento da EaD, juntamente a qualidade, a autonomia e a promoção da ciência/ inovação. Tais aspectos também são citados por COSTA (2010) como importantes para implementação da UAB nas IES. Estes resultados podem indicar estreita correlação entre a assumida falta de preparo dos coordenadores para tais funções com o nível incipiente de institucionalização da UAB nas IES respondentes, conforme indicado pelos próprios coordenadores como uma das dificuldades na gestão da UAB.

Também afirmam que a gestão dos polos compreende as diferenças entre as IPES, porém só alcançam o nível de adaptação parcial de processos, métodos e recursos, estes apresentados por PIMENTEL (2006) como elementos fundamentais para se compreender os níveis de análise da qualidade em EaD, a saber: funcionamento da estrutura administrativa (institucional), processo de decisão e relações entre estado e sociedade.

Como principais dificuldades da gestão da UAB os coordenadores citam: a consolidação da EaD, a institucionalização da EaD, a (res)significação de paradigmas educacionais, a compreensão de educação como um sistema aberto, a construção do conhecimento em rede e como processo, os processos de gestão mais dinâmicos e complexos, a criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis, a gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.) e a gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional). Tais dificuldades podem ser categorizadas em dois grupos: a) as pedagógicas/educacionais; e, b) as de gestão da EaD.

As dificuldades pedagógicas/educacionais dizem respeito, principalmente a mudança de paradigma educacional, bem como a gestão pedagógica da EaD. Dificuldades dessa natureza podem estar relacionadas ao

pouco tempo de experiência na gestão da EaD de uma parte significativa dos coordenadores institucionais. Já no que se refere a dificuldades de gestão da EaD, principalmente às relacionadas à institucionalização, descentralização e aos processos de gestão mais dinâmicos e complexos, estas podem estar diretamente ligadas ao fato de que a grande maioria dos coordenadores institucionais não possui experiência anterior em gestão.

Corroborando tais resultados, Pereira (2015) identificou em seu estudo correlato dificuldades dos gestores no que se refere ao planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação para a implementação da UAB na instituição pesquisada. Nesse caso específico foi desenvolvido um Plano de Ação Estratégica para descentralização da EaD associado a um Plano de Capacitação dos Gestores.

Sobre o estágio de institucionalização da EaD, em sua maioria, acreditam estar em fase inicial, diferentemente do apresentado por Araújo (2014), que avalia a implementação da EaD em uma IES do Rio Grande do Norte e relata a criação de um órgão especial para gestão da EaD na IES, analisando aspectos internos do seu funcionamento, inclusive destacando o nível de autonomia na gestão da EaD.

No que se refere as melhores práticas adotadas pelos atores do sistema, nas mais diversas dimensões, os coordenadores afirmam que estas são pouco ou quase nunca compartilhadas.

No que se refere a autonomia, aspecto apresentado por Pimentel (2006) e Goulart (2014) como importante para implementação da UAB nas IES, os coordenadores se consideram com pouca ou nenhuma autonomia no que se refere à organização pedagógica, organização curricular, recursos humanos, ação social escolar, gestão estratégica, e gestão patrimonial; aspectos estes que em nada estão relacionados ao modelo de gestão compartilhada adotado pela UAB. Tais relatos podem estar também relacionados a pouca experiência dos coordenadores em funções de gestão, não os habilitando a compreender quais fatores são de ingerência local na IES.

7.5 O diagnóstico da UAB

Para o diagnóstico do sistema UAB foram identificados os impactos que este tem provocado no ensino superior brasileiro e os fatores críticos para o alcance dos resultados da UAB.

Quanto aos impactos o sistema UAB tem provocado no ensino superior brasileiro, os coordenadores que os fatores que menos têm impactado são: a) a efetiva institucionalização da EaD nas IPES; b) os efeitos do pagamento de bolsas na economia da região; e, c) a precarização do trabalho docente. No caso da institucionalização da EaD é compreensível que esta seja um dos fatores que menos tem impacto o ensino superior brasileiro, em função de ter sido relatado estar em um nível inicial nas IES. Já no que se refere aos efeitos do pagamento de bolsas na economia da região e a precarização do trabalho docente, reconhecidos aspectos que impactam a realidade do ensino superior nas regiões onde as IES estão inseridas, a percepção dos coordenadores sobre esses impactos contradiz a realidade conhecida pela comunidade científica da área, bem como os resultados de diversas pesquisas como as de Wunsch (2014), Antunes (2011), Costa (2010) e Pimentel (2006), entre outras.

Como um dos principais desafios do sistema UAB os coordenadores citam a necessidade de superar os altos índices de evasão, o que pode ser corroborado pelo Censo EaD.BR, que não somente cita os índices de evasão por categoria de cursos, como traz dados sobre a percepção da IES sobre os motivos da evasão, indicando que cerca de 57% das IES afirmam conhecer os motivos da evasão (ABED, 2018).

Independentemente da percepção dos coordenadores que participaram da pesquisa, os resultados de pesquisas encontrados na literatura da área demonstram que, de uma maneira geral, a UAB tem produzido muitos impactos no ensino superior brasileiro ficando evidente por um lado, muitos desafios a serem superados. Por outro lado, fica destacada a sua importância como

política pública, contribuindo para a expansão e interiorização do ensino superior público.

Contrariamente aos dados apresentados no Boletim informativo dos resultados da pesquisa com os estudantes do Sistema UAB (UFAM/UAB/CAPEs, 2017), os fatores indicados como menos relevantes entre fatores críticos para o alcance dos resultados da UAB pelos coordenadores foram: dificuldades com o uso da tecnologia, distância do polo, falta de tutoria presencial, localização geográfica do polo e infraestrutura física do polo. Tais fatores são apresentados no boletim da pesquisa com estudantes como o segundo grupo de fatores que mais contribuiriam para que eles desistissem do curso, a saber: distância do polo (21,6%), interação com a tutoria (19,5%), AVA/uso de TICs (14,4%), recursos e materiais didáticos (14,3%), acesso à internet/conexão lenta (13,3%) e infraestrutura dos polos (12,7%); somente perdendo para conciliar trabalho e estudo (40,7%) e organização do tempo (26,9%). Tal dissonância pode estar ligada ao fato do desconhecimento dos coordenadores sobre os motivos da evasão dos alunos.

7.6 Os indicadores de avaliação propostos

Através da coleta de dados realizada com as IPES que ofertam EaD no sistema UAB foi possível validar os elementos necessários para avaliação da efetividade da UAB como política pública para EaD, com o objetivo de apresentá-los como futuros indicadores para a formulação de um modelo de avaliação.

Neste contexto, os indicadores de avaliação aqui propostos foram organizados em 3 categorias: a) fatores críticos de contexto; b) fatores críticos de desempenho; e, c) fatores críticos específicos.

7.6.1 Fatores críticos de contexto

Quanto aos fatores críticos de contexto, foram validados como indicadores os seguintes aspectos: Contribuição da EaD como política pública educacional, Relevância das políticas públicas para a EaD no Brasil, Alcance dos objetivos da UAB, Consideração dos eixos fundamentais de sustentação da UAB.

7.6.2 Fatores críticos de desempenho

Quanto aos fatores críticos de desempenho, foram validados como indicadores os seguintes aspectos: Nível de colaboração entre os diferentes atores responsáveis pela implantação da UAB, Interação ente os participantes do sistema, Preparação dos coordenadores para suas atribuições, Gestão do polo, Dificuldades na gestão da UAB, Estágio de institucionalização, Melhores práticas compartilhadas, Autonomia dos atores do sistema.

Alguns desses fatores são corroborados pelo Relatório de gestão do exercício 2017, da DED/CAPES, que cita

a necessidade de redirecionamento gerencial dos processos sob a responsabilidade da DED/CAPES e, ainda, com o intuito de propor a implantação de métodos e procedimentos mais eficientes e transparentes, no que tange à coordenação do Sistema UAB estão em fase de implantação novos modelos de articulação de cursos, vagas e polos UAB, os quais terão o objetivo de: reduzir a evasão nos cursos do Sistema UAB; **melhorar a eficiência (performance) do programa; monitorar a qualidade dos cursos UAB;** garantir a articulação da oferta/demanda com a participação de todos os atores do processo; **promover a institucionalização do Sistema UAB;** favorecer a mobilidade estudantil na própria Instituição e entre as IPES partícipes da UAB; propiciar a portabilidade de cursos; e, **promover a disseminação tecnológica e de serviços entre as IPES partícipes do Sistema UAB,** dentre outros (MEC/CAPES, 2018, p. 63, grifos nossos).

7.6.3 Fatores críticos específicos

Quanto aos fatores críticos específicos, foram validados como indicadores os seguintes aspectos: Influência dos fatores críticos pedagógicos nos resultados, Influência dos fatores críticos administrativos nos resultados, Influência dos fatores críticos financeiros nos resultados, Influência dos fatores críticos docentes nos resultados, Influência dos fatores críticos discentes nos resultados, Influência dos fatores críticos dos polos nos resultados. Alguns destes indicadores são corroborados pelo Censo EaD.BR (ABED, 2018), principalmente no que se refere aos fatores críticos pedagógicos.

O conjunto de tais indicadores que consideram diferentes aspectos de análise do funcionamento do sistema UAB, do alcance de seus objetivos e de seus impactos na sociedade corroboram a tese de que o Sistema UAB é uma organização complexa e, como tal, requer metodologias de avaliação que não privilegiem um ou alguns aspectos, mas que sejam capazes de correlacionar todos eles e indicar suas implicações.

O estudo de Almeida (2013) sobre a gestão da UAB na Universidade de Brasília como uma organização complexa, que também foi realizado com diferentes níveis hierárquicos de funções gerenciais da UAB, tendo emergido características como agregação, autonomia, auto-organização, cooperação, situações emergentes e interação.

Sendo assim, percebe-se que a análise das práticas organizacionais e dos impactos de um sistema complexo como a UAB na sociedade pode contribuir para ampliar a compreensão dos fatores que realmente influenciam no alcance dos objetivos constitutivos da Universidade Aberta do Brasil como política pública para EaD.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, sinalizamos indicadores que revelam a complexidade do sistema de educação superior brasileiro, destacando a participação da EaD como importante ferramenta para impulsionar a expansão da oferta.

Neste sentido, um aspecto de grande importância refere-se à avaliação/regulação dessa oferta, não somente com a avaliação de cursos e instituições, mas principalmente pela avaliação da efetividade da política como um todo, através da avaliação do sistema.

Para tanto, visando alcançar o objetivo geral foram realizados os seguintes como objetivos específicos: foi investigado o papel da Educação a Distância na implantação das políticas públicas de expansão do Ensino Superior no Brasil; foram analisadas as características da Universidade Aberta do Brasil como uma organização complexa; foram compreendidos os elementos que podem ser analisados para avaliação da sua efetividade como política pública para expansão do ensino superior; foram discutidos os principais desafios presentes para o estabelecimento de um modelo de avaliação para a Universidade Aberta do Brasil como política pública; e foram propostos elementos importantes na composição de um modelo de avaliação da efetividade para o Sistema Universidade Aberta do Brasil como política pública.

8.1 Conclusões

Durante o presente estudo a teoria do programa foi utilizada como um parâmetro estratégico para o correto dimensionamento e para a maior utilidade prática dos resultados das avaliações, visto que a complexidade e as especificidades do sistema UAB demandam o conhecimento prévio de todos os seus elementos constitutivos. Essa abordagem permitiu uma melhor compreensão do Sistema UAB, principalmente no que se refere à: influência dos fatores de contexto, capacidades organizacionais existentes, processos institucionais adotados, entre outros.

Ao final do trabalho foi possível identificar, também, vários aspectos considerados necessários para o sucesso de sua implementação e cujo desempenho deve ser acompanhado pelos agentes de regulação do sistema, principalmente no que se refere à: capacidade operacional dos atores envolvidos; condução da política pública; e existência de sobreposição de esforços ou de omissão na entrega de bens e serviços à sociedade.

Sendo assim, foi possível atestar que, na percepção dos coordenadores UAB nas IES, o sistema UAB tem sido muito importante para a interiorização do ensino superior Brasil, consolidando-se como uma política pública relevante ou muito relevante. Os objetivos da UAB de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica e ampliar o acesso à educação superior pública, são sempre ou muitas vezes alcançados. Assim como, dos eixos fundamentais da UAB, a expansão pública do ensino superior, considerando os processos de democratização e acesso, é considerada sempre ou muitas vezes.

Os níveis de colaboração entre os atores do sistema UAB estão, em sua maioria, no nível perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo), a não ser pela colaboração entre prefeituras e polos, que está no nível casual; tendo sido identificado pelos coordenadores que, para promover a interação entre os participantes do sistema e potencializar seu nível de colaboração, poderiam ser implantadas melhorias no planejamento da comunicação.

O nível de preparação para assumir as funções de um coordenador UAB ainda é uma dificuldade, pois segundo os próprios, se consideram pouco preparados para favorecer a institucionalização da EaD e para identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros. Já a gestão dos polos compreende as diferenças entre as IES, porém só alcançam o nível de adaptação parcial de processos, métodos e recursos de cada IES.

Como principais dificuldades da gestão da UAB foram citadas a consolidação da EaD, a institucionalização da EaD, a (res)significação de paradigmas educacionais, a compreensão de educação como um sistema

aberto, a construção do conhecimento em rede e como processo, os processos de gestão mais dinâmicos e complexos, a criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis, a gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.) e a gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional).

O estágio de institucionalização da EaD, segundo os coordenadores, está em fase inicial, sendo as melhores práticas adotadas pelos atores do sistema pouco ou quase nunca compartilhadas. Também foi identificada pouca ou nenhuma autonomia das IES em relação à organização pedagógica, organização curricular, recursos humanos, ação social escolar, gestão estratégica e gestão patrimonial.

No que se refere aos impactos o sistema UAB no ensino superior brasileiro, os fatores que menos têm impactado são a efetiva institucionalização da EaD nas IPES, os efeitos do pagamento de bolsas na economia da região e a precarização do trabalho docente, contrariamente ao que se verifica na literatura da área.

O principal desafio do sistema UAB, segundo os coordenadores, é superar os altos índices de evasão. Já os fatores indicados como menos relevantes entre fatores críticos para o alcance dos resultados da UAB pelos coordenadores foram as dificuldades com o uso da tecnologia, a distância do polo, a falta de tutoria presencial, a localização geográfica do polo e a infraestrutura física do polo; apesar de a percepção dos coordenadores ser contrária aos resultados da pesquisa realizada com os estudantes em 2017, apresentados pela CAPES em um relatório de 2018.

8.2 Contribuições do estudo

Dessa forma, o conjunto de informações obtidas aponta para a contribuição da teoria do programa na maior clareza quanto às especificidades inerentes ao Sistema UAB e Teoria da Complexidade contribuindo para uma melhor compreensão das relações entre os atores desse sistema complexo.

Durante a realização do trabalho foram coletados dados sobre diversos aspectos e dimensões do sistema UAB, que poderão, futuramente, ser utilizados em novas pesquisas, mais aprofundadas, sobre algum ou alguns desses aspectos elencados.

Como contribuições pontuais da presente pesquisa para as áreas de educação a distância e avaliação de políticas públicas educacionais, pode-se citar as seguintes:

- A investigação do papel da Educação a Distância na implantação das políticas públicas de expansão do Ensino Superior no Brasil;
- A análise das características da Universidade Aberta do Brasil como uma organização complexa;
- A compreensão dos fatores que podem ser analisados para avaliação da sua efetividade como política pública para expansão do ensino superior;
- A discussão dos principais desafios presentes para o estabelecimento de um modelo de avaliação para a Universidade Aberta do Brasil como política pública;
- Os indicadores que revelam a complexidade do sistema de educação superior brasileiro;
- Os indicadores facilitam os processos de decisão e a definição de áreas prioritárias para investir. Importância da avaliação e monitoramento como fase a ser considerada no próprio planejamento de qualquer projeto ou política pública educacional;
- A consolidação da EaD como importante ferramenta para impulsionar a expansão da oferta.

8.3 Temas que emergem do estudo

Assim, a partir dos resultados obtidos durante a presente pesquisa foi possível identificar alguns temas de estudo que emergem dela e que poderão utilizá-la como ponto de partida para sua realização.

Alguns trabalhos futuros de investigação que emergem do estudo são:

- Investigação mais aprofundada do perfil dos coordenadores UAB;
- Investigação de diversos aspectos específicos sobre a gestão da UAB nas IES;
- Aplicação dos indicadores aqui propostos para a construção de um modelo de avaliação da UAB como política pública.

REFERÊNCIAS

AAKER, D.A. e DAY, G.S. **Marketing Research**. 4ª Ed. Singapore: John Wiley e Sons, 1990.

ABED (org.). **CENSO EAD.BR 2010: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Pearson, 2011.

ABED (org.). **CENSO EAD.BR 2015: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. 1ª Ed. Curitiba: InterSaberes, 2016.168p.

ABED (org.). **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017**. 1ª Ed. Curitiba: InterSaberes, 2018. 402p.

ABED. Proposta de resolução do Marco Regulatório da EaD (com alterações da ABED). In: **Site da ABED**. São Paulo: ABED, 2015. Disponível em http://www.abed.org.br/arquivos/Proposta_Marco_Regulatorio_EaD.pdf e acessado em 05/03/2017.

ABED. Sugestões da ABED para o Marco Regulatório. In: **Site da ABED**. São Paulo: ABED, 2015. Disponível em http://www.abed.org.br/arquivos/Sugestoes_ABED_Marco_Regulatorio_EaD.pdf e acessado em 05/03/2017.

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ABREU, C. F. **Educação a distância em Santarém: o que revela a avaliação dos cursos de pedagogia**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2012. 105p.

AGUIAR, S. F. **As políticas públicas educacionais do governo Lula e a educação a distância**. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2012. 102p.

ALAVA, S. (org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002. capítulo 1.

ALMEIDA, F. *Computador, escola e vida*. Aprendizagem e tecnologias dirigidas ao conhecimento. São Paulo: Cubzac, 2007. Capítulo 2 – as políticas de informática na escola - e capítulo 3 – as políticas na sala de aula.

ALMEIDA, O. C. S. **Gestão das organizações complexas: o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília**. Tese de doutorado. Brasília: FE/UNB, 2013. 255 p.

ALMEIDA, O. C. S. *Gestão das organizações complexas: o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília*. Tese de doutorado.

Brasília: UnB, 2013. 254 p.

AMARO, R. **Mediação pedagógica online: análise das funções do tutor da Universidade Aberta no Brasil**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2012. 102p.

ANTUNES, N. M. B. O. **Políticas para a educação a distância: o sistema Universidade Aberta do Brasil**. Dissertação de mestrado. Cascavel: UNIOESTE, 2011. 261 p.

ANTUNES, N. M. B. O.; DEITOS, R. A. Políticas públicas para a educação a distância no Brasil: o sistema Universidade Aberta. In: Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais. Cascavel: Edunioeste, 2012. pp. 85-116.

ARAUJO, K. S. **Avaliação de implementação da Educação Superior a Distância: o caso da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – SEDIS/UFRN**. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRN, 2014. 123 p.

AUGE, M. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, D. (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

AZEVEDO, P. **Instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2012. 223p.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, E. S. S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. In: **Seminário de Avaliação do PDE - Educação básica e intercâmbio de pesquisa científica**. Brasília: MEC/Anped, set., 2008.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídias. In: **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BATISTA, A. A. M. **Uma proposta de modelo de processo baseado em abordagem ágil para construção de cursos no contexto da Universidade Aberta do Brasil**. Dissertação de mestrado. São Luis: UFMA, 2012. 126p.

BELÃO, V. R. G. G. **Tendências das pesquisas em educação a distância: teses e dissertações defendidas entre 2002 e 2012 em instituições do Estado do Paraná**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2014. 194p.

BILLING, D. International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity. **Higher Education**. v. 47, n.1, p.113-137, janeiro, 2004.

BRAGA, C. S. **Uso do material didático hipermediático pelo aluno: análise de uma experiência em educação semipresencial na Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal do Ceará.** Dissertação de mestrado. Fortaleza: UFC, 2012. 191p.

BRASIL. Portaria nº 1.047, de 7 de novembro de 2007. Aprova, em texto extrato, as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a modalidade de educação a distância, nos termos do art., 6 inciso IV, do Decreto 5.773/2006. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 nov. 2007. Cap. II. Seção I. Subseção XI. Brasília: novembro, 2007a.

BRASIL. Portaria nº 1.050, de 7 de novembro de 2007. Aprova, em extrato, os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento de instituições de educação superior e seus polos de apoio presencial, para a oferta da modalidade de educação a distância. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 nov. 2007. Cap. II. Seção I. Subseção XII. Brasília: novembro, 2007b.

BRASIL. *Ações do plano de desenvolvimento educacional*. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9782&Itemid=&sistemas=1 e acessado em 10/07/2008.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 mai. 2006b. Cap. II. Seção II. Subseção I.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 de junho de 2006a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5800.htm e acessado em 05/03/2017.

BRASIL. Decreto no. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.384, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Cap. II, Art. 12.

BRASIL. Decreto no. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.384, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Cap. II, Art. 12.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. *Entrevista do Ministro da Educação Fernando Haddad no programa do Jô* em 10/07/2008a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10849 e acessado em 11/07/2008.

BRASIL. *Indicadores educacionais.* Brasília, INEP, 2008a. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm 2008 e acessado em 11/07/2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de vinte de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: ed. Federal, Brasília, nº 248, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes e normas nacionais para a oferta de programa e cursos de educação superior na modalidade a distância.** Parecer CNE/CES nº 64/2015. D.O.U. de 10/03/2016, seção 1, p. 22. Brasília: março, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior: Sistema nacional de avaliação da educação superior.** Brasília: agosto, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no. 4.361, de 29 de dezembro de 2004. Normatiza os processos de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2004.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE.* Brasília: INEP, 2007b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> e acessado em 10/07/2008.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Estado.* Brasília, DF: MARE, 1995.

BRASIL. Portaria nº 1.051, de 7 de novembro de 2007. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do INE para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 nov. 2007. Cap. II. Seção I. Subseção XXI. Brasília: novembro, 2007c.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de

Educação Superior na Modalidade a Distância. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de março de 2016, Seção 1, págs. 23-24. Brasília: março, 2016b.

BRASIL. *Resultados do ENEM*. Brasília, INEP, 2008c. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news08_01.htm e acessado em 11/07/2008.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília, DF, 2003b.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Seminário debate marco regulatório da educação a distância. In: **Câmara Notícias: educação e cultura**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/498352-SEMINARIO-DEBATE-MARCO-REGULATORIO-DA-EDUCACAO-A-DISTANCIA.html> e acessado em 08/07/2016.

CAPES. Universidade Aberta do Brasil. In: **Apresentação**. Brasília: Fundação CAPES, 2016a. Disponível em <http://www.capes.gov.br/uab> e acessado em 05/03/2017.

CAPES. Universidade Aberta do Brasil. In: **Histórico**. Brasília: Fundação CAPES, 2016b. Disponível em <http://www.capes.gov.br/uab> e acessado em 05/03/2017.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação do programa “Um Computador por Aluno” (PROUCA): uma proposta inovadora em políticas públicas. In: **Revista e-curriculum**, v.8, n.1, abril. São Paulo: PUC-SP, 2012. p. 2-13.

CAPRA, F. A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDOSO, J. M. R. **Gerenciamento de recursos humanos nos polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2012. 270 p.

CARVALHO, A. B. G. O papel da UNIREDE na construção de políticas públicas para a EaD no Brasil. In **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Vol. 22. Nº 2. Porto Alegre: RBIE, 2014. pp.60-75.

CASSIOLATO, M.; GUERESI, S. **Como elaborar modelo lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação**. (Nota Técnica n. 6). Brasília: IPEA, set. 2010.

CASTELLS, M. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: _____ (org.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CASTRO, P. M. R.; LIRA, L. A. R.; PORTO, G. S. Instrumentos de gestão e controle de gastos em C&T: o caso das prestações de contas simplificadas do Programa de Demanda Social da CAPES. In: **Revista Organização & Sociedade - O&S**. V. 13, Nº 39. Salvador: UFBA, 2006. pp. 169-186.

CIEB. Avaliação de projetos e políticas de TICs educacionais. In: CIEB Notas Técnicas. Nº 13, Jun/2018. São Paulo: CIEB, 2018.

COSTA, A. R. F. **O discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância**. Tese de doutorado. João Pessoa: UFBP, 2008. 217p.

COSTA, J. R. M. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PPGE/UFRGS, 2012. 167 p.

COSTA, M. L. F. **Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2010. 186 p.

COSTA, M. L. F. Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná. Tese de doutorado. Araraquara: UNESP, 2010. 186 p.

CRUZ, T. M. **Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões**. Dissertação de mestrado. Brasília: PPGE/UNB, 2007. 155 p.

CURI, L. R. L., DOURADO, L. F., GARCIA, G. G., ROMÃO, J. E., AGUIAR, M. A. S., FRANCO, S. R. K., OKIDA, Y. Relatório da Comissão para discutir e propor diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. In: **Parecer CNE/CES Nº 564/2015 aprovado em 10/12/2015**. Brasília: CNE/MEC, 2015. 53p.

DAGNINO, R. Notas de aula da disciplina Políticas de C&T na América Latina. In: **Curso Latino-Americano de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2009.

DAL ZOT, W. A. B. **Educação a Distância: avaliação dos instrumentos didáticos e sua relação com os estilos de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 2010. 81p.

DELORS, J. (org.). Educação um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora Cortez, 7ª Ed., 2012.

DIAS SOBRINHO, J. & BRITO, M. R. F. La educación superior en brasil: principales tendencias y desafíos. In: **Avaliação**. Campinas/Sorocaba, SP: v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: Entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

FALLER, L. P. **Estudo de parâmetros para avaliação de cursos de ensino a distância (EaD)**. Dissertação de mestrado. Santa Maria: UFSM, 2009. 166p.

FERBER, R. **Handbook of Marketing Research**. New York, McGraw-Hill, 1974.

FERREIRA, M., CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: **Educação Unisinos**, V. 19, Nº. 2. Canoas: Unisinos, maio/agosto, 2015. pp. 228-242.

FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J.. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: **Anais do XII Colóquio de Gestión Universitaria en Américas - Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**. Florianópolis: UFSC, 2013.

FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: FIDALGO, F.S. et al. (Org.). **Educação à distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 43-57.

FERRUGINI, L.; MORAIS, R.; PEREIRA, J. R.; SOUZA, D. L. Gestão das políticas públicas de educação a distância no Brasil: fragilidades e potencialidades. In: **Anais dos X ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém: UNIREDE, jun. 2013.

FREITAS, Wanderley Barbosa de. **As teorias do caos e da complexidade na gestão estratégica**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2005.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília: n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GARRIDO, S. Marco regulatório EaD: políticas e preceitos para avaliação. In: **Seminário de Avaliação Institucional**. (Notas da palestra ministrada). Taquara: NEO/FACCAT, 2015.

GHIRALDELLI JR, P. *O que você precisa saber sobre filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EAD. In: **A Educação a Distância: o estado da arte**. (Orgs: Fredric M. Litto & Marcos Formiga). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

GOMES, E. F. **A PROFISSIONALIDADE DO TUTOR NA DOCÊNCIA NO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: tensões entre**

concepções e exercício docente. Tese de doutorado. Recife, UFPE, 2015b. 331p.

GOULART, D. M. **Adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): implicações organizacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).** Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, 2014. 164 p.

GOUVEIA, A.B.; SILVA, A.A.; SILVEIRA, A.A.D.; JACOMINI, M.A. & BRAZ, T.P. Trajetória da avaliação da educação superior no Brasil: singularidades e contradições (1983-2004). In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

GRÉGOIRE, J. **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUADILLA, C. G. Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. In: **Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina**. 1. ed. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo-CENDES, 1996.

GUIMARÃES, A. R. R. **Avaliação da educação superior a distância e seu papel no Estado atual: uma análise do SINAES.** Dissertação de mestrado. Salvador: UFBA, 2012. 122p.

HOYLE, E. **Policies of school management.** Suffollic: The Press Ltd. IPEA, 1989.

INEP. Instrumentos. In: **Portal do INEP.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos> acessado em 01/07/2018.

IQE. **Instituto Qualidade no Ensino.** Disponível em <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php> e acessado em 12/07/2008.

KUZUYABU, M. O futuro da educação a distância. In: **Revista de ensino superior.** São Paulo: Editora Segmento, Ago/2017.

LIMA, A. F. R.; SACHSIDA, A.; CARVALHO, A. X. Y.. **Uma análise econométrica do programa um computador por aluno** (Texto para discussão 2363). Brasília: IPEA, 2018.

LIMA, D. C. B. P. Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade: educação a distância na educação superior. In: **Relatório do Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1142.3.** Brasília: MEC/CNE, abril, 2014. 156p.

LIMA, D. C. B. P. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. 285p.

LIRA, L. A. R.; LIMA, B. F. Z. Desafios da gestão de políticas públicas educacionais para formação de professores no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: **EmRede - Revista de Educação a Distância**. V.1, Nº 1. Porto Alegre: Unirede, julho 2014. pp. 137-151.

LOBO NETO, F. J. da S. **Educação a Distância: Regulamentação, Condições de Êxito e Perspectivas**. In: [http://www.prossiga.br/edistancia/Educacao a Distancia](http://www.prossiga.br/edistancia/Educacao%20a%20Distancia) - Biblioteca Virtual_arquivos/lobo1.htm , 1998.

LOBO, M. E. **Avaliação e regulação da educação a distância no ensino superior brasileiro: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2011. 251p.

LOPEZ YAÑEZ, J., SANCHEZ MORENO, M.; NICASTRO, S. **Análisis de organizaciones educativas a través de casos**. Madrid, Síntesis, 2002.

MARCON, K. **A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 251p.

MARTINS, T. B. **As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCa, 2014.

MEC. Ministro da Educação homologa resolução com novas diretrizes para educação superior à distância. In: **Portal do MEC: últimas notícias**. Brasília: Assessoria de Comunicação Social/MEC, 09 de março de 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/34641-ministro-da-educacao-homologa-resolucao-com-novas-diretrizes-para-educacao-superior-a-distancia> e acessado em 22 de maio de 2016a.

MEC. Universidade Aberta do Brasil. In: **Site do MEC**. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em www.mec.gov.br/uab e acessado em 05/03/2017.

MEC/CAPES. **Relatório de gestão do exercício 2017**. Brasília: MEC/CAPES, 2018.

MELO, G. N.; SILVA, R. N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. In: **Estudos Avançados**. V.12, Nº 5. São Paulo: IEA/USP, mai/agosto 1991. pp. 45-60.

MENEGHEL, S. M. *A crise da universidade moderna no Brasil*. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 2002.

MENEGUELLI, G. **Um estudo sobre elaboração e avaliação de material didático hipermodal para a educação a distância**. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2012. 138p.

MERCADO, L. P. L.; PIMENTEL, F. S. C.; PINTO, I. M. B.; ARAUJO, M. S.; PINTO, A. C. Indicadores da educação a distância no contexto da Universidade Aberta do Brasil: impactos acadêmicos, pedagógicos e sócio-econômicos. In: **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**. Ano IV, Vol. 11, Nº 11. Maceio: UFAL, agosto 2012. pp. 1-20.

MICHELON, T.; RAZUCK, F. B. O Sistema Universidade Aberta do Brasil: um estudo preliminar sobre a identificação dos fatores críticos da gestão integrada. In: **EmRede - Revista de Educação a Distância**. V. 3, Nº 2. Porto Alegre: UniRede, dezembro 2016. pp. 2013-226.

MILL, D.; CARMO, H. Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal. In: **SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância/EnPED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. São Carlos: UFSCar, 2012.

MILLER, D.C. **Handbook of Research Design and Social Measurement**. 3ª. Ed. New York, Longman, 1977.

MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. Capítulo 3 – Implicações educacionais do novo paradigma.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E. **O método I – A natureza da natureza**. 2. ed. Publicações Europa –América, Portugal, 1977.

MOTA, J. **Teorias da Educação: Distância, Presença e Encontro na Universidade Aberta do Brasil/ Universidade de Brasília**. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2012. 215p.

MYERS, M. **Qualitative research in information systems**. Disponível em <http://www.auckland.ac.nz/msis/isworld/> e acessado em 06/10/2016.

NASCIMENTO, A. S. R. **As tecnologias digitais como dispositivos de poder: da UAB ao Moodle**. Tese de doutorado. João Pessoa: UFPB, 2015. 364p.

NASCIMENTO, J. P. R.; VIEIRA, M. G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. In: **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**. Vol. 24. Nº 91. Rio de Janeiro: abr./jun., 2016. pp. 308-336

NISKIER, A. **Educação à distância: a tecnologia da esperança. Políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância**. São Paulo: Loyola, 1999.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002. 26p.

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância, In: **Revista Educação a Distância, Brasília**. Instituto Nacional de Educação a Distância, rev. INED/UnB-CEAD, 03 (04/05) pp.07-25, dez./93-Abr/94.

OLIVEIRA, F. P. M. **O TUTOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: características da tutoria e aspectos da profissionalização**. Tese de doutorado. Presidente Prudente: UEP, 2014. 456p.

OLIVEIRA, V. S. **Educação a distância no Brasil: condições de possibilidade da sua efetividade**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UTP, 2013. 110p.

OSORIO, M. R. V. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam** (Tese de Doutorado). Pelotas: UFPEL, 2010. 192p.

PACHECO, A. S. V. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2010. 298p.

PACHECO, J. C. **Concepções norteadoras do trabalho dos tutores online que atuam no programa da Escola Técnica Aberta do Brasil junto ao Colégio Agrícola de Floriano da Universidade Federal do Piauí - CAF/UFPI**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2011. 87p.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980. 381p.

PEREIRA, J. P. **Análise do modelo de gestão da modalidade EaD do IFPR**. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2015. 107 p.

PERRIEN, J. **Recherche en Marketing: méthodes et décisions**. Gaetan Morin, Canada, 1986.

PESSÔA, M. P. **A gestão dos projetos públicos de educação à distância no Paraná (1995-2005): contradições e perspectivas**. Tese de doutorado. Campinas: UEC, 2006. 260p.

PIMENTA, A. M. **A reprodução educacional por outros meios: dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2015. 111p.

PIMENTEL, N. M. **Educação aberta e a distância: análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal.** Tese de doutorado. Santa Maria: UFSM, 2006. 193 p.

PINTO JUNIOR, G. C. **Análise da metodologia de avaliação do programa sistema Universidade Aberta do Brasil.** Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPel, 2013, 92p.

QUEIROZ, A. M. D. **Análise geográfica sobre espaço virtual de ensino a partir das experiências na educação a distância da Universidade Aberta do Brasil no norte de Minas Gerais.** Tese de doutorado. Uberlândia: UFMG, 2016. 230p.

RABELLO, A. L. **A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA: DA CONCEPÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA.** Dissertação de mestrado. Campinas: UEC, 2012. 290p.

RAMOS, W.M.; MEDEIROS, L.M.S.; SILVA, G.A.S. Mobilização da Universidade de Brasília para a oferta de ensino superior a distância no Programa UAB. In: **Encontro Internacional do Sistema UAB**, 2009. Anais em formato CD-Rom, MEC-CAPES: Brasília.

REIN. **Teoria do Programa.** 1981.

REUSE. Modelo de maturidade em colaboração (CollabMM). In: **Equipe de reutilização de software.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em <http://reuse.cos.ufrj.br/cdsoft/collabmm.html> e acessado em 05/03/2017.

RIBEIRO, S. F. **GESTÃO COLABORATIVA DO CONHECIMENTO EM REDE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: mapeamento de práticas inovadoras na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).** Tese de doutorado. Salvador: UFBA, 2015, 313p.

RISTOFF, D. Notas de aula da disciplina Experiência em Avaliação do Ensino Superior numa Perspectiva Comparada. In: **Curso Latinoamericano de Políticas Públicas e Avaliação do Ensino Superior.** Foz do Iguaçu: UNILA, 2009.

ROCA, O. A autoformação e a formação a distância: As tecnologias da educação nos processos de aprendizagem. In: **Juana Maria Sancho (org.). Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001, p.183-207.

ROCHA, R. **As novas demandas por políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso; Santiago do Chile: Corporación de Estudios para Latinoamérica (Cieplan), 2008.

RODRIGUES, I. B. **Os ateliês de artes nos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil**. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2014. 118p.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: a systematic approach seventh edition**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004. 2004.

SANTANA, A. C. A. **A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CIDADÃ NO ESTADO DE SERGIPE: investigação acerca da primeira geração de egressos**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: PUC-RS, 2016. 253p.

SANTANA, A. F. R. **Educação a distância, políticas públicas e seus desdobramentos na formação de professores**. Dissertação de mestrado. Uberlândia: UFU, 2012. 142p.

SANTOS, A. R. **A Teoria do Programa e seus múltiplos usos: construindo referências para a avaliação de desempenho do PRONATEC**. Monografia de especialização. Brasília: ISC/TCU, 2013. 98p.

SANTOS, C. N. **Educação a distância na Universidade de Brasília: uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006**. Dissertação de mestrado. Maceió: UFAL, 2012. 315 p.

SANTOS, E. M. **Arquitetura de orientação para avaliação de programas de educação a distância: desenvolvimento, implementação e análise**. Tese de doutorado. São Carlos: USP, 2011. 267p.

SANTOS, L.G. **Politizar as novas tecnologias. O impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Ed. 34, 2003. Capítulo 15 – Tecnologia, perda do humano e crise do sujeito de direito.

SANTOS, M. D. M. **Avaliação do regime de colaboração do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Tese de doutorado. Curitiba: PUC-PR, 2013. 155p.

SANTOS, R. C. **Perfil da educação a distância no extremo sul do Brasil: estrutura, aplicação e avaliação**. Dissertação de mestrado. Pelotas: UCPel, 2010. 111 p.

SARTURI, R. C.; WUNSCH, L.; TURCHIELO, L. B.; POMNITZ, N. C. Universidade Aberta do Brasil: desafios e possibilidades nas práticas docentes do ensino superior. In: **Imagens da educação**. V. 5, Nº 2. Santa Maria: UFSM, 2015. pp. 66-75. Disponível em <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i2.24929> e acessado em 05/03/2017.

SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R.; ARAGON, V. A. **Entre Escombros e Alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora da UNB, 2000.

SCHNEIDERMAN, B. **O laptop de Leonardo. Como o novo renascimento já está mudando a sua vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. Capítulo 6 – A nova educação: aprendizado eletrônico.

SCHWARTZMAN, S. & COX, C. (editores). **Políticas Educativas e Coesão Social: uma agenda latino-americana**. São Paulo: IFHC/Campus, 2009.

SERRA, A. R. C. **CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: entendendo os resultados do ENADE para o curso piloto da universidade aberta do Brasil**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública, 2012. 288p.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (orgs.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. S. Paulo: Cortez, 2004, p. 33-53.

SGUISSARDI, V. Notas de aula da disciplina Políticas Públicas e Reforma do Ensino Superior na América Latina. In: **Curso Latino-Americano de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. & EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2000.

SIERRA, G. Notas de aula da disciplina Estado e Políticas Públicas – concepções teóricas e experiência latino-americana. In: **Curso Latino-Americano de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Superior**. Foz do Iguaçu: UNILA, 2009.

SILVA, A. A. **Práticas educativas no curso de pedagogia da Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil: perspectivas de professores e tutores**. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2013. 254p.

SILVA, P. H. A. **Repositórios de recursos educacionais digitais reutilizáveis: um estudo para a Universidade Aberta do Brasil**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UTFPr, 2010. 121p.

SIMONS, H. Capítulo primeiro: naturaleza y evolución de la investigación sobre evaluación. In: **Evaluación democrática de instituciones escolares: la política y el proceso de evaluación**. Madrid: Ediciones Morata, 1999. p. 25-69.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** / [INEP]. – 2. ed., ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 155 p.

SOUZA, C. J. **Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal**. Tese de doutorado. Brasília: FACE/UNB, 2012. 306 p.

TEATINI, J. C. Sistema UAB: metas e desafios. In: **Reunião do Fórum de Coordenadores UAB**. Brasília: DED/CAPEES, mai/2013.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. V.. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. In: **Revista de Administração Pública**. Nº 42,, vol. 3, maio/jun. Rio de Janeiro: FGV, 2008. pp. 529-50.

TRIGUEIRO, M. G. S. **O Ensino Superior Privado**. Brasília: Paralelo 15, 2000.

UAB/UFES/IFES. **Boas práticas de gestão de polos UAB - Espírito Santo (apresentação)**. Vitória: UFES/IFES, 2013.

UFAM/UAB/CAPEES. Boletim informativo dos resultados da pesquisa com os estudantes do Sistema UAB. In: **Portal do CAPES**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em <http://capes.gov.br/uab/resultados-da-pesquisa-com-os-estudantes-do-sistema-uab> e acessado em 15/06/2018.

VERHINE, R. E . & DANTAS, L.M.V. A Avaliação do Desempenho dos Alunos de Educação Superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. In: LORDÊLO, J.A.; MACHADO, V. (orgs.) **Avaliação educacional, desatando e reatando nós**. Salvador: UFBA, 2009.

VOOS, Richard, "Blended-learning: What is it and where might it take us?" in **Perspectives in Quality Online Education**. Sloan Consortium: 2003, volume 2, issue1- february, 3-5.

WEISS, C. **Evaluation. Methods for Studying Programs and Policies**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

WHOLEY, J. S.; HATRY, H. P.; NEWCOMER, K. E. **Handbook of practical program evaluation**. 3ª ed. Nova York: Jossey-Bass, 2010.

WORLD BANK. Bruce Johnstone (coll. Alka Arora and William Experton). *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*. 1998.

WORLD BANK. *Higher Education*. The lessons of experience. Washington, D.C.: The World Bank Group. Series Development in Practice.1994.

WUNSCH, L. **O sistema Universidade Aberta do Brasil como política de expansão do ensino superior**. Dissertação de mestrado. Santa Maria: PPGE/UFMS, 2014. 99 p.

ZABALZA, M. A. **Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior**. Educação, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 199-209, set./dez., 2006b.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Levantamento da legislação sobre avaliação do ES no Brasil
(<http://portal.inpe.gov.br>)

LEGISLAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DO ES NO BRASIL

Aqui você encontra vários documentos relacionados a Avaliação Institucional como: Editais, Portarias, Notas Técnicas e demais informações que garantem os direitos do participante e a realização correta da avaliação.

Portarias

As portarias são documentos oficiais de ato administrativo, destinados a dar instruções sobre regulamentos ou fazer recomendações de caráter geral e normas sobre a execução de serviços relacionados a Avaliação Institucional.

Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 - Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Instrumental Externa para os atos de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

Portaria INEP Nº 386, de 17 de outubro de 2012 - Estabelece os procedimentos de divulgação dos indicadores de qualidade às Instituições de Ensino Superior (IES)

Portaria Normativa MEC Nº 24, de 03 de dezembro de 2012 – Altera a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010

Portaria normativa n º 40 2007 - Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

Portaria 505 de 03 de junho de 2009 - Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação para Reconhecimento de Cursos de Medicina do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Portaria normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008 - Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).

Portaria nº 1.081 de 29 de agosto de 2008 - Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Portaria Normativa nº 6, de 03 de abril de 2007 - Alterar os prazos para requerimento de avaliação de cursos, fixados no art. 2º da Portaria Normativa nº 01, de 10 de janeiro de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 11 de janeiro de 2007

Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007 - Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

Portaria Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2007 – Estabelece normas e procedimentos para o Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

Portaria nº 169, de 31 de outubro de 2006 – Implanta o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis

Portaria nº 1.751, de 27 de outubro de 2006 - Divulgar, na forma dos Anexos I e II a esta Portaria, a relação nominal dos avaliadores de instituições de educação superior e de cursos de graduação, selecionados pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, que passam a integrar o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis.

Portaria Nº 1.310, de 17 de Julho de 2006 - Designação para compor a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA

Portaria Nº 1.309, de 14 de julho de 2006 - Renovar o reconhecimento, nos termos do art. 10, § 7º do Decreto no 5.773, de 2006, dos cursos de graduação das instituições de educação superior que obtiveram o seu reconhecimento ou renovação de reconhecimento somente para fins de expedição de diplomas, exclusivamente pelo não atendimento ao que dispunha o art. 20 do Decreto no 3.860/2001.

Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006 - Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências.

Portaria nº 563, de 21 de fevereiro de 2006 - Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES

Portaria MEC nº 3.722 de 21 de outubro de 2005 Reconhece para fim específico de expedição e registro de diplomas dos alunos que concluírem, até 31 de dezembro de 2005, os cursos superiores de tecnologia, cujos processos de reconhecimento tenham sido protocolizados no SAPIEnS no exercício de 2005.

Portaria MEC nº 3.225, de 22 de setembro de 2005 - Revoga a Portaria no 3.060, de 6 de setembro de 2005, publicada no D.O.U. de 8 de setembro de 2005, seção 1, p. 22.

Portaria INEP nº 194, de 23 de setembro de 2005 - Designar os membros para compor a Comissão Técnica em Avaliação Institucional e dos Cursos de Graduação

Portaria nº 2.413, de 8/7/2005 - Dispõe sobre a renovação de reconhecimento de cursos de graduação e de tecnologia.

Portaria MEC nº 2.261 de 30/06/05 - Dispõe sobre a Suspensão de Credenciamento de Universidades

Portaria MEC nº 398, de 03 de fevereiro de 2005 - Cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, operacionalizar as ações e procedimentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, à Avaliação Institucional e à Avaliação dos Cursos de Graduação.

Portaria nº 328, de 1/2/2005 - Dispõe sobre o Cadastro de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e define as disposições para sua operacionalização.

Portaria nº 4, de 13/1/2005 - Dispõe sobre o Cadastro Nacional de Docentes e Define as disposições para sua operacionalização.

Portaria nº 46 de 10/01/05 - As Instituições de Educação Superior - IES deverão responder, anualmente, conforme calendário estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, ao CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior - SIED-Sup.

Portaria MEC nº 1685, de 08 de junho de 2004 - A Secretaria de Educação Média e Tecnológica é o órgão responsável pela supervisão e regulação do ensino profissional de nível tecnológico, compreendendo o credenciamento e o credenciamento dos Centros de Educação Tecnológica, e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, nas modalidades presencial e a distância.

Portaria nº 4.359 de 29/12/2004 - A Secretaria de Educação Superior - SESu, por meio do Departamento de Supervisão do Ensino Superior - DESUP e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, por meio do Departamento de Políticas e Articulação Institucional - DPAI, exercendo a prerrogativa de regulação e supervisão das instituições e cursos de educação superior, deverão selecionar anualmente um conjunto de cursos superiores autorizados pelo MEC ou criados por instituições de educação superior com base em sua autonomia, que serão submetidos à verificação in loco.

Portaria nº 4.360 de 29/12/2004 - As Instituições de Educação Superior em processo de credenciamento e as Instituições de Educação Superior já credenciadas pelo MEC, bem como suas respectivas entidades mantenedoras, que iniciarem a oferta de cursos superiores antes da finalização dos procedimentos formais, determinados pela legislação, terão imediatamente arquivados os processos de seu interesse no âmbito deste Ministério.

Portaria nº 4.361 de 29/12/2004 - Os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, desc credenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior - SAPIEnS/MEC.

Portaria nº 4.362 de 29/12/2004 - Instituir o Banco Único de Avaliadores da Educação Superior do Ministério da Educação, tendo como referência o perfil do docente avaliador, sob a responsabilidade da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DEAES/INEP), visando o cadastramento de docentes a serem designados para integrarem comissões de Avaliação in loco para fins de credenciamento e credenciamento de Instituições de Educação Superior (IES) e para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores presenciais e a distância.

Portaria nº 4.363 de 29/12/2004 - Os cursos superiores de formação específica e os cursos superiores de complementação de estudos com destinação coletiva ou individual serão ofertados por instituições de educação superior credenciadas que possuam curso de graduação na área de conhecimento reconhecido pelo MEC.

Portaria nº 3.643 de 9/11/2004 - A Secretaria de Educação Superior (SESu), em consonância com as diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), é o órgão responsável pela supervisão e regulação da educação superior, cabendo ao Departamento de Supervisão da Educação Superior (DESUP) da SESu, a execução dessas atribuições.

Portaria nº 3.065 de 30/9/2004 - Os processos em tramitação no Ministério da Educação referentes à autorização de cursos superiores cujos projetos pedagógicos sejam considerados inovadores, e que contribuam significativamente para a melhoria da qualidade da educação superior, serão priorizados no que se refere aos atos terminativos no âmbito do MEC.

Portaria nº 132 - A designação de docentes para participar da avaliação institucional externa in loco no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), compreendendo Universidade, Centro Universitário, Faculdades Integradas, Faculdade, Escola ou Instituto Superior, dar-se-á a partir do Banco de Avaliadores Institucionais do INEP.

Portaria nº 106 - Designar a composição da Comissão Assessora de Avaliação Institucional

Portaria nº 2.051 - Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

Portaria 3.284 – Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

Portaria nº 990 - Estabelece as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação.

Instruções Normativas

As Instruções Normativas dizem o que os agentes do órgão público devem seguir, executar, fazer ou respeitar, bem como descreve a respeito das atribuições que devem ser seguidas por aqueles parâmetros específicos naquele ato administrativo.

Instrução Normativa SERES Nº 1, de 14 de janeiro de 2013 - Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD.

Instrução Normativa SERES Nº 4, de 31 de maio de 2013 - Estabelece os critérios para a dispensa de visita de avaliação in loco pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP e o padrão decisório para os pedidos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial ofertados por instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino.

Resoluções

É uma espécie normativa emanada do Poder Legislativo que regula as matérias de competência privativa do Senado Federal e da Câmara dos Deputados.

Resolução CNE/CES nº3, de 14 de outubro de 2010 - Regulamenta o Art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de universidade do Sistema Federal de Ensino.

Resolução CES CNE nº 10 04/10/2007 - Os processos de credenciamento e credenciamento de centros universitários obedecerão as diretrizes fixadas nesta Resolução, observadas as ressalvas indicadas no art. 7º.

Resolução CONAES nº 1, de 11 de janeiro de 2005 - Estabelece prazos e calendário para a avaliação das instituições de educação superior.

Resolução nº 1 de 4 de maio de 2005 - Dispõe sobre a composição das Comissões Multidisciplinares de Avaliação de Cursos e sua sistemática de atuação.

Resolução CNE nº 23 - Dispõe sobre o credenciamento de universidades e centros universitários do sistema federal de educação superior.

Despachos

Decisão ou nota de autoridade pública aposta em petições, requerimentos etc., deferindo ou indeferindo.

Despacho Da Secretária SERES Nº 185, de 03 de dezembro de 2012 - Sistematiza parâmetros e procedimentos para Renovação e Reconhecimento de Cursos, tomando como referência os resultados do ciclo avaliativo 2011, divulgado por meio do Conceito Preliminar de Curso - CPC 2011, em conformidade com o Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006 e suas alterações, e na Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010.

Despacho Do Secretário SERES Nº 189, de 06 de dezembro de 2012 - Desabilitação da funcionalidade de abertura de processo de renovação de reconhecimento no Sistema e-MEC, em decorrência dos novos parâmetros e procedimentos para a Renovação de Reconhecimento de Cursos dispostos na Nota Técnica nº 806/2012/DIREG/SERES/MEC.

Leis

Normas jurídicas estabelecidas pelas autoridades competentes para o efeito de ordenar e estabelecer regras, que devem ser seguidas no âmbito da Avaliação Institucional.

Lei nº 10.861 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências.

Lei nº11.507, de 20 de julho de 2007 - Institui o Auxílio de Avaliação Educacional - AAE para os servidores que participarem de processos de avaliação realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP ou pela Fundação CAPES; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 11.458, de 19 de março de 2007; cria cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores -DAS; cria, em caráter temporário, funções de confiança denominadas Funções Comissionadas dos Jogos Pan-americanos - FCPAN; trata de cargos de reitor e vice-reitor das Universidades Federais; revoga dispositivo da Lei no 10.558, de 13 de novembro de 2002; e dá outras providências.

Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências

Termo de compromisso

Termo de compromisso de docenteavaliador - Aprovar o Termo de Compromisso de Docente-Avaliador, referido como Anexo no art. 5º da Portaria no 4.362, de 29 de dezembro de 2004, publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro de 2004, Seção 1, Página 67.

Notas Técnicas

As notas técnicas apresentam análises históricas e fundamentos legais alinhados com o edital, estabelecendo regras, diretrizes ou características acerca do processo.

Nota Técnica DAES/INEP nº 34/2016 - Documentos orientadores de referência aos processos de avaliação in loco do Sistema Nacional e Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Notas Técnicas anteriores

Nota Técnica DAES/INEP nº 025/2015 - Requisitos legais e normativos elencados no instrumento de avaliação institucional externa - Recredenciamento e Credenciamento

para transformação de organização acadêmica (presencial) - Orientações aos Avaliadores Institucionais do BASis

Nota Técnica DAES/INEP nº 14/2014 - Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Nota Técnica DAES/INEP nº 12/2014 - Análise das sugestões de alteração novo instrumento e Avaliação Institucional Externa

Nota Técnica DAES/INEP nº 28/2013 - Consolidação do Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Nota técnica INEP/SERES, 09 de fevereiro de 2011 - Avaliação de cursos e instituições no ciclo avaliativo, como referencial para os processos de renovação de reconhecimento e credenciamento do sistema nacional de avaliação da educação superior - SINAES

Nota técnica ofício nº. 913/2008, de 15/04/2008 - O SINAES, instituído através da Lei 10.861/04, recomenda a continuidade do processo de auto-avaliação institucional iniciado em 2004, nas IES pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior.

Editais

O edital da Avaliação Institucional apresenta as determinações, avisos, citações e todas as demais comunicações de ordem oficial. Além disso, traz os fatores e etapas do processo, bem como as competências necessárias para a sua execução.

Edital de credenciamento Nº 1/2006 - Credenciamento de docentes para compor as comissões de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior e dos Cursos de Graduação da Educação Superior.

Edital de credenciamento nº 01 - Credenciamento de profissionais especialistas para compor as comissões de Avaliação das Instituições de Educação Superior e das Condições de Ensino dos Cursos de Graduação.

Pareceres

Os pareceres apresentam conclusões técnicas sobre questões jurídicas e administrativas, após um estudo da situação referente a Avaliação Institucional e suas aplicações.

Parecer CNE/CES No 267/2002 - Recredenciamento Universidades e Centros Universitários

Parecer CNE/CES No 111/2002 - Dispõe sobre recredenciamento de Universidades e de Centros Universitários

Decretos

Ordens emanadas por uma autoridade superior ou órgão que determina o cumprimento de uma resolução.

Decreto Nº 6.317 - Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e dá outras providências

Decreto Nº 6.303 - Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Decreto nº 4.914 - Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências.

Decreto nº 3860 - Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

APÊNDICE B – Levantamento da legislação sobre oferta de EaD no Brasil
(<http://www.capes.gov.br/legislacao>)

LEGISLAÇÃO SOBRE A OFERTA DE EAD NO BRASIL

,

Deliberações

Homologação de Cursos Novos 2010 – Despacho do Ministro, 19 de setembro de 2011

Deliberação do CTC / 57ª Reunião de 26/10/2000 - Cursos de Pós-Graduação fora de sede

Pareceres

Parecer CNE/CES nº 194/2016 - Reconhecimento, com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa, dos cursos de pós-graduação stricto sensu relacionados em anexo

Parecer CNE/CES nº 152/2013 - reconhecimento dos programas de pós-graduação stricto sensu e apreciação de recursos e/ou pedidos de reconsideração de Instituições em face dos resultados obtidos por programas stricto sensu nessa Avaliação Trienal de 2010

Pareceres CNE/CES de 29/11/2012

Parecer CNE/CES nº 102/2011 - Homologação da Avaliação Trienal

Parecer CNE/CES 179/2012 - Reconhecimento dos programas de pós-graduação stricto sensu recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Capes durante as Reuniões 131ª e 132ª

Parecer CNE/CES nº 106, de 09/05/2007 - Reconhecimento de títulos de pós-graduação obtidos nos Estados Partes do MERCOSUL

Parecer CNE/CES 310/2003 - Equivalência de estudos realizados no ensino militar

Parecer PJR/JT 025/2002 - Validação de diplomas de Mestrado em Administração e em Contabilidade e Controladoria da UNOPAR

Parecer PJR/JT 029/02 - Oferta de pós-graduação no Brasil por instituição portuguesa - isolada ou associada a IES brasileira

Parecer CAPES/PJR 013/99 - Validade Nacional de Diploma de Mestrado ou Doutorado expedido no Brasil antes da edição da LDB

Parecer CAPES/PJR 001/99 - Validade Nacional de Diplomas de Mestrado/ Doutorado expedidos no País ou Exterior. Natureza do Reconhecimento - Art. 48, § 3º, da LDB

Parecer CAPES/PJR 041/98 - Equivalência de títulos de pós-graduação obtidos no sistema de ensino militar para fins civis

Parecer CNE/CES 908/98 – Pós-graduação fora das IES, no ambiente de trabalho e acompanhada pelo órgão de fiscalização do exercício.

Decretos

Decreto da Presidência da República Nº 8.977 de 30 de janeiro de 2017 - Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE

Decreto da Presidência da República Nº 8.752 de 9 de maio de 2016 - Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação -PNE

Decreto de 11 de novembro de 2013 - Designa delegação para representar o Brasil na 37ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris, França, de 5 a 20 de novembro de 2013.

Decreto nº 7.692 de 2 de março de 2012 - Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da CAPES, e remaneja cargos em comissão.

Decreto nº 7.642 de 13 de dezembro de 2011 - Institui o Programa Ciência sem Fronteiras.

Decreto nº 7.448 de 3 de março de 2011 - Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua

Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 - Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 - Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, e dá outras providências.

Decreto nº 6.260, de 20 de novembro de 2007 - Dispõe sobre a exclusão do lucro líquido, para efeito de apuração do lucro real e da base de cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido -CSLL, dos dispêndios efetivados em projeto de pesquisa científica e tecnológica e de inovação tecnológica a ser executado por Instituição Científica e Tecnológica - ICT.

Decreto nº 5.518, de 23/08/2005 - Promulga o Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul.

Decreto nº 3.860, de 09/07/2001 - Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

Decreto 4.631, de 21/03/2003 - Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências.

Decreto 3.196 de 05/10/99 - Prosseguimento de estudos de pós-graduação pelos egressos de graduação nas instituições dos países membros do MERCOSUL.

Leis

Lei nº12.695, de 25 de julho de 2012, altera a lei nº 11947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais da UAB na assistência financeira do PDDE

LEI 11.487 - Altera a Lei no 11.196, de 21 de novembro de 2005, para incluir novo incentivo à inovação tecnológica e modificar as regras relativas à amortização acelerada para investimentos vinculados a pesquisa e ao desenvolvimento.

Lei 11.502/2007 -Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Projeto de Lei 7.569/2006 - Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 5 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Resoluções

Resolução CNE N/D nº03, de 22 de junho de 2016 - Dispõe sobre normas referentes à revalidação de diplomas de cursos de graduação e ao reconhecimento de diplomas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior.

Resolução Nº 15, N/D de 4 de dezembro de 2015 - Revoga as Resoluções nº 26, de 5 de junho de 2009, a Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010 e a Resolução nº 13, de 20 de maio de 2010 que orientam sobre a responsabilidade pelo pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Universidade

Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor)

Resolução Nº 2, de 6 de abril de 2015 - altera redação dos artigos 2º e 3º da Resolução nº 2, de 5 de fevereiro de 2014, do Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior - CC-PARES, publicada no Diário Oficial da União de 3 de abril de 2014

Resolução Nº 2, de 8 de outubro de 2014 - designar Comitê de Assessoramento (Comitê Técnico do Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento)

Resolução Nº 4, de 8 de outubro de 2014 - designar Comitê de Assessoramento (Comitê Técnico do Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento)

Resolução Nº 5, de 8 de outubro de 2014 - designar Comitê de Assessoramento (Comitê Técnico do Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento)

Resolução Nº 3, de 10 de dezembro de 2013 - Autoriza a contratação e renovação do conteúdo do Portal de Periódicos para o período de 2014 a 2018.

Resolução Nº 589, de 28 de novembro de 2013 - Dispõe sobre as Normas e os procedimentos necessários para o registro de título de pós-graduação Stricto sensu.

Resolução Nº 1, de 28 de janeiro de 2013 - Institui o Grupo Técnico Permanente de Apoio ao Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica

18/10/2012 Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica - **Resolução Nº 4, de 16 de outubro de 2012**, atualiza a relação de representantes do Ministério da Educação nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

Resolução nº14, 8 de junho de 2012 - Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiros às redes públicas de educação básica dos estados, municípios e no DF no âmbito do PAR

Resolução nº 1, de 24 de abril de 2012 - Resolve alterar a denominação do Comitê Executivo de "Consolidação e Ampliação dos Grupos de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências do Mar -PPG-Mar" para "Formação de Recursos Humanos em Ciências do Mar -PPG-Mar"

Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011 - Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica

Resolução nº 13, de 20 de maio de 2010 (Parfor)

Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010 (FNDE) – Altera Bolsas UAB

RESOLUÇÃO Nº 12, DE 18 DE JULHO DE 2006 - Altera o prazo previsto no art. 3º da Resolução CNE/CES nº 2, de 9 de junho de 2005, que dispõe sobre os cursos de

pós-graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais.

Resolução CNE/CES 002/05 - Altera a Resolução CNE/CES nº 2, de 3 de abril de 2001, que dispõe sobre os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais.

Resolução CNE/CES 024/02 - Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação

Resolução CNE/CES 002/01 - Cursos de pós-graduação stricto sensu não credenciados, oferecidos, no Brasil por instituições estrangeiras

Resolução CNE/CES 001/01 - Autorização e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu; Funcionamento dos cursos de pós-graduação lato sensu

Resolução CNE/CES 002/98 - Indicadores da produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento.- arts. 46 e 52, inciso I, da Lei 9.394/96 de 20/12/96

Resolução CFE 005/83 - Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu

Portarias

Mais de 600 portarias de 2001 à 2017.

Normas Revogadas

Portaria CAPES 012/2002 - Estabelece normas e procedimentos sobre a avaliação de proposta de curso novo de pós-graduação

Resolução CNE/CES 003/99 - Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização

Portaria CAPES 029/98 - Sistemática de avaliação de novos Programas de Mestrado ou Doutorado

Resolução CNE/CES 001/97 - Fixa condições para validade de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras

Outros

DESPACHO DO MINISTRO Em 16 de março de 2017, Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer CNE/CES nº 613/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável às alterações nos programas de pós-graduação stricto sensu requeridas pelas Instituições de Ensino Superior, com prazo de validade determinado pela

sistemática avaliativa, dos cursos de mestrado relacionados no Parecer, recomendados pelo Conselho Técnico e Científico - CTC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, conforme consta do Processo no 23001.000062/2015-00

APÊNDICE C - Descrição das teses e dissertações sobre políticas públicas para a EaD

Autor	Ano	Tipo de pesquisa	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
PEREIRA	2015	Dissertação de mestrado	Análise do modelo de gestão da modalidade EaD do IFPR	Analisar o atual modelo de gestão da DEaD do IFPR	Histórias e narrativas temáticas	Os resultados relacionados à planejamento, capacitação, execução, estrutura e avaliação colaboraram para o desenvolvimento de um Plano de Ação Estratégica para descentralização da Educação à Distância no Instituto Federal do Paraná
PIMENTA	2015	Dissertação de mestrado	A reprodução educacional por outros meios: dualidade intrainstitucional da Universidade de Brasília no âmbito da Universidade Aberta do Brasil	Analisar mecanismos de dualidade intrainstitucional entre a modalidade a distância (UAB) e presencial no nível de graduação	Entrevistas com coordenadores	A modalidade a distância se encerra em uma institucionalização e inclusão apenas parcial e ainda muito instável na atual conjuntura
GOULART	2014	Dissertação de mestrado	Adesão ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): implicações organizacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Analisar de que modo a adesão ao Sistema UAB fragiliza os princípios da administração pública e de autonomia de uma IFES	Estudo de caso da UFRGS	Estado passou de uma condição de mantenedor para uma condição de formulador dos objetivos, os quais são concebidos fora dos espaços institucionais da Universidade, fragilizando, desse modo, o princípio da autonomia das IFES.

WUNSCH	20 14	Dissertação de mestrado	O sistema Universidade Aberta do Brasil como política de expansão do ensino superior	Compreender em que medida as ações decorrentes das políticas públicas estão relacionadas à expansão e consolidação da EAD no ensino superior público, considerando os principais efeitos decorrentes desse sistema	Estudo comparativo	A UAB tem produzido muitos impactos no ensino superior brasileiro ficando evidente por um lado, muitos desafios a serem superados e por outro a pertinência e importância de tal política pública por meio de suas contribuições, principalmente as relacionadas à expansão e interiorização do ensino superior público
ARAÚJO	20 14	Dissertação de mestrado	Avaliação de implementação da Educação Superior a Distância: o caso da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – SEDIS/UFRN	Avaliar o processo de implementação da política de EaD pela Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Estudo de caso	O processo de implementação carece de um canal de contato aberto da gestão com os técnicos e beneficiários
ALMEIDA	20 13	Tese de doutorado	Gestão das organizações complexas: o caso do sistema Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília	Analisar as práticas de gestão do sistema Universidade Aberta do Brasil à luz dos Sistemas Complexos Adaptativos	Estudo de caso da UnB Comparação das concepções de conceitos relacionados à gestão por	Possibilidade de criação de um arcabouço teórico robusto para construir um modelo com indicadores voltados para esse tipo de organizações, de modo que identifique aspectos relacionados às características de Sistemas Complexos Adaptativos.

					diferentes atores	
PINTO JUNIOR	2013	Dissertação de mestrado	Análise da metodologia de avaliação do programa sistema Universidade Aberta do Brasil	Analisar a metodologia de avaliação atualmente utilizada para o Programa Sistema Universidade Aberta do Brasil	Pesquisa bibliográfica e documental	Foi possível compreender e identificar as características e limitações do atual sistema de avaliação desta política pública, de modo a contribuir para a construção de um modelo de avaliação que seja capaz de dar conta da complexidade e singularidade deste programa
SANTOS	2013	Tese de doutorado	Avaliação do regime de colaboração do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.	Avaliação do regime de colaboração da União com os Estados e os Municípios, instituído em 2006 para a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil	Análise documental e entrevistas	Existe esforço efetivo dos gestores do regime, especialmente da Coordenação Geral de Programas e Cursos em EaD da CAPES, para promover a efetiva colaboração, o que não impede de ocorrer transferência de responsabilidades do governo do federal na oferta de ensino superior para os Estados e Municípios
OLIVEIRA	2013	Dissertação de mestrado	Educação a distância no Brasil: condições de possibilidade da sua efetividade	Compreender as condições de possibilidades da EaD no Brasil, considerando principalmente o seu viés tecnológico	Pesquisa documental e revisão de literatura	Despertar nos profissionais envolvidos com a Educação certa responsabilidade em relação ao processo educacional, de modo que não se limitem ao atendimento dos interesses econômicos, mas contribuam para o desenvolvimento da autocrítica e da autonomia dos educandos. Almeja-se com isso que, mesmo em meio às limitações impostas pelo modelo social, o

						indivíduo seja, ao menos, estimulado a desenvolver suas potencialidades
LIMA	2013	Tese de doutorado	Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado	Caracterizar e analisar como a atual arquitetura institucional dos órgãos estatais que fazem a gestão do ensino superior no Brasil fortalece ou limita a capacidade do Estado para formular e implementar suas políticas públicas para a modalidade de ensino a distância	Pesquisa bibliográfica	A capacidade do Estado na área da EaD no ensino superior mostrou-se limitada, também, pela não observância das etapas previstas na literatura do ciclo da política pública, com consequências diretas para a qualidade das etapas de formação de agenda, formulação e implementação, demonstrando a intrínseca relação entre observância do ciclo da política pública com o fortalecimento das capacidades do Estado na área.
COSTA	2012	Tese de doutorado	O processo de institucionalização da <i>educação a distância</i> no Brasil	Analisar a articulação do processo de institucionalização com determinadas urgências de formação de sujeitos e a regulação da população	Análise do discurso	As práticas de EaD desterritorializam e flexibilizam a educação proporcionando meios de alcançar um contingente ainda maior de pessoas
SOUZA	2012	Tese de doutorado	Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e	Investigar o fenômeno de inovação no contexto organizacional, especificamente no âmbito da gestão em educação a distância, considerando a percepção de indivíduos em relação ao processo	Estudo de caso da UnB – Análise da percepção dos atores	A inovação pode ser caracterizada como um processo complexo, dinâmico, envolto por interações coletivas e certo grau de incerteza, e que abrange dimensões internas e externas relacionadas à efetividade da inovação, de modo que tais elementos merecem atenção por parte de gestores das organizações,

			Universidade Aberta de Portugal	de inovação em sistemas de EaD, bem como o caráter dinâmico, complexo e multidimensional da inovação.		de modo geral, e de gestores dos sistemas de EaD, em particular.
AZEVEDO	20 12	Dissertação de mestrado	Instrumento de avaliação de projetos de extensão na modalidade de educação a distância	Desenvolver um instrumento de avaliação para projetos de extensão na modalidade de educação a distância	Estudo de caso	O instrumento desenvolvido analisa objetivos, beneficiários, resultados, agências financiadoras, dificuldades, facilidades, política de gestão, relação universidade/sociedade, avanço do conhecimento, responsabilidade social da instituição, inovação tecnológica, qualidade técnica, custos e prazos, capacitação técnica, reconhecimento externo, compromisso dos gestores, desenho do projeto, equipe de profissionais multidisciplinar, comunicação/interação entre os agentes, recursos educacionais, infraestrutura de apoio, avaliação contínua e abrangente, convênios e parcerias, transparência nas informações e sustentabilidade financeira, procura possibilitar uma avaliação que de fato subsidie o aperfeiçoamento contínuo dos projetos de extensão na modalidade de educação a distância nas universidades públicas federais.

MORÉ	20 12	Dissertação de mestrado	Avaliação e qualidade para a educação a distância em Santa Catarina: desafios do SINAES	Analisar os elementos estruturantes do SINAES assim como suas relações com a garantia da qualidade dos cursos de graduação na modalidade a distância, verificando se o sistema consegue garantir a qualidade dos cursos na nessa modalidade	Pesquisa exploratória	Apesar do avanço do sistema de avaliação, este não consegue cumprir com seu objetivo de assegurar a qualidade de cursos na modalidade a distância
GUIMARÃES	20 12	Dissertação de mestrado	Avaliação da educação superior a distância e seu papel no Estado atual: uma análise do SINAES.	Analisar os mecanismos institucionais criados para a regulação e o controle das IES que atuam com EAD a partir dos resultados das avaliações realizadas no âmbito do SINAES	Análise documental e entrevistas	Os resultados das avaliações representam um dos principais mecanismos de controle do trabalho realizado pelas IES, segundo padrões de qualidade instituídos pelo MEC, e têm sido utilizados como um dos principais balizadores para a tomada de decisão quanto à regulação das IES na oferta de educação superior a distância
AGUIAR	20 12	Dissertação de mestrado	As políticas públicas educacionais do governo Lula e a educação a distância	Fazer um levantamento das políticas públicas educacionais brasileiras integrantes do Governo Lula (2003-2010), com foco na EaD	Pesquisa bibliográfica e análise documental	De acordo com os resultados apresentados, pode se observar que a importância da EaD no governo Lula focou a formação e capacitação de professores e também a ampliação de vagas nas instituições de ensino superior, com a criação da Universidade Aberta do Brasil, que oferta cursos superiores a distância
SANTANA	20	Dissertação	Educação a	Refletir sobre a	Pesquisa de	Da forma como está estruturada a

	12	de mestrado	distância, políticas públicas e seus desdobramentos na formação de professores	educação que se quer desenvolver no país, bem como discutir para quem e como se quer desenvolvê-la	campo	formação de professores na EaD no caso específico das licenciaturas, existem vários limites. Esses limites estão presentes, no modo como o curso é organizado, na utilização do material didático do curso, da avaliação
ANTUNES	20 11	Dissertação de mestrado	Políticas para a educação a distância: o sistema Universidade Aberta do Brasil	Analisar o processo de constituição e implantação da Universidade Aberta do Brasil, que hoje desempenha o papel de gestora no contexto da participação pública na modalidade de Educação a Distância	Pesquisa bibliográfica e análise documental	O uso desta modalidade de educação está em consonância com os direcionamentos neoliberais que priorizam a concepção de Estado Mínimo para as políticas sociais e, no meio econômico, a produção em alta escala para redução de custos, inclusive nas ações de educação
SANTOS	20 11	Tese de doutorado	Arquitetura de orientação para avaliação de programas de educação a distância: desenvolvimento, implementação e análise	Criar uma arquitetura de orientação para a construção de instrumentos de avaliação de Programas de Educação a Distância com evidências de confiabilidade e validade	Pesquisa descritiva e explicativa	A arquitetura é viável e tem capacidade de atender diferentes modelos e contexto de EaD, de forma que qualquer tipo de IES pode utilizá-la para a construção de seus instrumentos avaliativos de EaD
COSTA	20 10	Tese de doutorado	Políticas públicas para o ensino superior a distância e a implementação do	Analisar as políticas públicas para o Ensino Superior a distância e a implementação do Sistema Universidade	Estudo de caso do Estado do Paraná	Necessidade de se institucionalizar a modalidade de educação no interior das IES que integram o Sistema UAB, com a definição de um arcabouço legal mais consistente

			sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná	Aberta do Brasil		que atenda às especificidades dos cursos ofertados em uma modalidade distinta do ensino presencial.
SANTOS	20 10	Dissertação de mestrado	Perfil da educação a distância no extremo sul do Brasil: estrutura, aplicação e avaliação	Descreve o perfil da educação a distância no Extremo Sul do Brasil, analisando sua estrutura, aplicação e avaliação	Estudo de caso	Existirem políticas sociais que se utilizem do ensino a distância para inclusão na área educacional, como é o caso da UAB, podemos diminuir significativamente a marginalização educacional existente atualmente em nosso país, acarretando conseqüentemente uma maior inclusão social
COSTA	20 08	Tese de doutorado	COSTA, A. R. F. O discurso da industrialização do ensino na política nacional de educação a distância. Tese de doutorado. João Pessoa: UFBP, 2008. 217p.	Analisar como a industrialização do ensino constitui-se em formação discursiva dominante do discurso em torno da política nacional de educação a distância.	Análise do discurso	Evidencia que o discurso da industrialização do ensino predomina entre as práticas discursivas que se debatem em torno da política de EaD. Aponta que a prática discursiva influencia as práticas não discursivas refletidas em tal política. Conclui que o discurso da industrialização do ensino governa a prática discursiva que norteia a política nacional de educação a distância.
CRUZ	20 07	Dissertação de mestrado	Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões	Mostrar as facetas da implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB que pretende: a ampliação do acesso à	Dedutiva-popperiana permitiu propor previsões, a partir dos	A interiorização e inclusão social ou incentivo aos Estados mais pobres da Federação, das regiões Norte e Nordeste não puderam, maciçamente, ser verificados dentre os participantes do Projeto Piloto ou

				universidade pública, a formação e atualização de professores da educação básica, a interiorização da educação superior pública, ou seja, até a esfera municipal, e ainda, a inclusão social, concomitantemente	dados coletados na aplicação das entrevistas semi-estruturadas	como resultado Edital nº 01. As regiões sul e sudeste ficaram com mais de 50% das vagas propostas em resposta ao primeiro Edital, sendo essas regiões consideradas mais ricas que as demais. Mas, a conclusão mais importante destaca o fato de a UAB depender economicamente de empresas estatais e não de previsão orçamentária do MEC para sua subsistência, um risco.
PIMENTEL	20 06	Tese de doutorado	Análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior do Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal	Pesquisar sobre a forma como as universidades têm implementado a modalidade a distância na educação superior	Metodologia da análise da política pública	O desenvolvimento da modalidade a distância na educação superior depende das políticas públicas de governo como garantia de sucesso; entretanto, a falta de políticas internas nas instituições de ensino superior para a sua implementação constitui o grande entrave para sua efetivação
PESSOA	20 06	Tese de doutorado	A gestão dos projetos públicos de educação à distância no Paraná (1995-2005):	Analisar a gestão dos Projetos Públicos em Educação à Distância, com o uso das novas tecnologias, no estado do	Análise histórica, institucional e educacional dessas experiências	Pudemos observar que no estado do Paraná está se revelando, em algumas instituições, uma espécie de <i>política do avestruz</i> , isto é, a negação da realidade voraz das iniciativas particulares ou uma certa e

			contradições e perspectivas	Paraná, durante o período de 1995-2005. Objetivou também apontar uma perspectiva emancipatória nessa modalidade de ensino, tendo a consciência do processo embrionário nessa área.	mostrando os marcos históricos e as matrizes filosóficas em que se pautaram. Método histórico-compreensivo e optamos por uma abordagem qualitativa, considerando o contexto, pois é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas puras, mas se mesclam da realidade em movimento.	inconsequente manifestação de desinteresse público pela geração de uma política de oferta da EAD, enquanto outras instituições, de natureza particular, estão fazendo parcerias, mesmo que preclaramente mercadológicas ou demagógicas, no sentido de supostamente indicar redentoras ocasiões de trabalho e formação. A EAD, ao invés de corresponder a uma oferta pública, democrática e qualitativa de educação recebeu da nova onda neoliberal do século XX, uma identidade mercantil. Com isso, transformou - se numa corrida tecnológica, perdeu a qualidade educacional, planejadora, e como tal, perdeu também a possibilidade de uma gestão democrática.
--	--	--	-----------------------------	---	---	--

APÊNDICE D - Variáveis de análise sobre o diagnóstico do sistema UAB e seus possíveis valores

Variáveis de análise sobre o diagnóstico do sistema UAB e seus possíveis valores

CATEGORIA	VARIÁVEL	VALORES POSSÍVEIS
Impactos no ensino superior	Impactos acadêmicos	– Influência das IPES sobre o desenvolvimento e a regulamentação da EaD – Efeitos do envolvimento com EaD na qualificação acadêmica e profissional dos colaboradores (docentes e técnicos)
	Impactos pedagógicos	– Efeitos da EaD (suas práticas, metodologias, formas de organização) sobre a modalidade presencial – Efetividade da democratização de acesso, permanência e qualidade do ensino
	Impactos organizacionais	– Efetiva institucionalização da EaD nas IPES
	Impactos socioeconômicos	– Efeitos do pagamento de bolsas na economia da região – Precarização do trabalho docente – Descentralização da oferta em parceria com os polos de apoio presencial – Efetividade da ampliação da oferta de cursos superiores – Efetividade da interiorização da oferta de cursos superiores – Outras
Desafios	Principais desafios do sistema UAB	– Resolução do problema da precarização do trabalho docente – Estímulo da criatividade – Motivação dos educadores – Pouca experiência docente dos coordenadores institucionais da UAB – Pouca ou nenhuma experiência dos coordenadores institucionais da UAB em EaD – Fortalecimento das atividades nos polos de apoio presencial – Superação dos limites da comunicação assíncrona – Entraves na execução dos recursos financeiros – Falta de uma estrutura sustentável de fornecimento de energia elétrica – Insuficiência de espaço físico destinado à EaD – Inclusão da EaD no PDI, regulamentações e normas acadêmicas – Alocação de disciplinas dos cursos à distância nos departamentos – Representação da EaD nos conselhos – Contabilização da carga horária docente na EaD como parte do esforço docente – Desproporcionalidade na relação professor/aluno

Desafios	Principais desafios do sistema UAB	– Ponderação da proporcionalidade entre carga didática presencial X à distância – Necessidade de novos códigos de vagas para docentes – Necessidade de códigos de vagas para profissões inexistentes no plano de cargos e salários das universidades (webdesigner, designer instrucional) – Formalização da atividade do tutor – Adequação do Parque tecnológico às necessidades da EaD – Segurança dos dados – Política de uso de Softwares livres e comerciais – Adoção efetiva de Sistemas de Gestão – Criação de um ambiente de trabalho com espaços democráticos que permitam e estimulem a criatividade e a interação – Delimitação de responsabilidades dos mantenedores de polos (IES/Gov. Federal/Estadual/Municipal) – Aumento da autonomia universitária para aplicação dos recursos financeiros – Diversificação das fontes de fomento – Cooperação e compartilhamento de informações e práticas dos coordenadores UAB com o sistema – Reconhecimento das diferenças regionais – Fortalecimento da produção de materiais didáticos – Desenvolvimento de objetos digitais – Superar os altos índices de evasão – Escolha dos cursos para oferta nos polos – Outros
Influência dos fatores críticos pedagógicos nos resultados	– Qualidade do material didático – Ausência do material didático – Qualidade do curso – Ambiente virtual de aprendizagem	1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo
Influência dos fatores críticos administrativos nos resultados	– Insuficiência ou falta de apoio da IPES – Dificuldade de operacionalização da IPES – Dificuldade na localização dos recursos disponíveis	1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo

Influência dos fatores críticos financeiros nos resultados	– Investimento da IPES – Parâmetros de financiamento – Custo aluno – Valor das bolsas – Quantidade de bolsas	1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo
Influência dos fatores críticos docentes nos resultados	– Formação do professor – Desempenho do professor – Relação professor/aluno – Formação do tutor – Desempenho do tutor – Relação tutor/aluno	1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo
Influência dos fatores críticos discentes nos resultados	– Dificuldades com o uso da tecnologia – Dificuldades de organização dos estudos/trabalho – Carga de trabalho – Distância do polo – Acesso à internet – Falta de tutoria presencial – Falta de tutoria à distância – Dificuldade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – Ausência de retorno – Falta de apoio logístico	1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo
Influência dos fatores críticos dos polos nos resultados	– Localização geográfica – Infraestrutura física – Infraestrutura tecnológica – Internet	1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

APÊNDICE E – Questionário Coordenadores Institucionais da UAB

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAS COM COORDENADORES UAB

Caro(a) Coordenador(a)

Sou Kátia Cilene da Silva, professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e, no presente momento, sou doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – Doutorado – da Universidade Federal de Pernambuco.

Nossa pesquisa de doutorado tem como objetivo analisar a efetividade do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política pública para Educação a Distância (EaD) no nosso país.

Neste sentido, solicito a sua participação na pesquisa na condição de Coordenador ou Coordenador Adjunto da UAB, sendo que o questionário deve ser respondido por você na perspectiva de sua atuação enquanto gestor dessa política, através da qual são ofertados cursos na modalidade à distância por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

Gostaria de contar com sua colaboração por meio do questionário abaixo, que deve ser respondido em sua totalidade.

Você perceberá que não precisa se identificar, tampouco identificar a sua instituição, somente pedimos que seja apresentado o seu perfil pessoal, de formação e profissional, bem como o perfil de sua IPES, o que permitirá que os dados fornecidos permaneçam em total sigilo, sem serem identificadas e divulgadas informações individuais.

Na certeza de contar com a sua preciosa contribuição para a elaboração da tese de doutorado, desde já agradeço.

A IPES**1 - Esfera administrativa da IPES**

1.1 - () Estadual

1.2 - () Federal

2 - Organização acadêmica

2.1 - () Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

2.2 - () Universidade

3 - Estado sede da IPES

3.1 () Acre

3.10 () Maranhão

3.19 () Rio de Janeiro

3.2 () Alagoas

3.11 () Mato Grosso

3.20 () Rio Grande do Norte

3.3 () Amapá

3.12 () Mato Grosso do Sul

3.21 () Rio Grande do Sul

3.4 () Amazonas

3.13 () Minas Gerais

3.22 () Rondônia

3.5 () Bahia

3.14 () Pará

3.23 () Roraima

3.6 () Ceará

3.15 () Paraíba

3.24 () Santa Catarina

3.7 () Distrito Federal

3.16 () Paraná

3.25 () São Paulo

3.8 () Espírito Santo

3.17 () Pernambuco

3.26 () Sergipe

3.9 () Goiás

3.18 () Piauí

3.27 () Tocantins

4 - Região do Estado na qual a sede da IPES se encontra

4.1 - () Capital

4.2 - () Região metropolitana

4.3 - () Interior

5 - Tempo de existência da IPES

5.1 - () de 2 a 5 anos

5.3 - () de 10 a 25 anos

5.5 - () mais de 50 anos

5.2 - () de 5 a 10 anos

5.4 - () de 25 a 50 anos

6 - Tempo de credenciamento da IPES para oferta de EaD

6.1 - () menos de 1 ano

6.3 - () de 2 a 5 anos

6.5 - () mais de 10 anos

6.2 - () de 1 a 2 anos

6.4 - () de 5 a 10 anos

O GESTOR DE EAD**7 - Indique a sua faixa etária:**

7.1 - () 21 a 30 anos

7.3 - () 41 a 50 anos

7.5 - () Mais de 60 anos

7.2 - () 31 a 40 anos

7.4 - () 51 a 60 anos

8 - Sexo

8.1 - () Feminino

8.2 - () Masculino

9 - Indique sua maior titulação:

9.1 - () Graduação

9.3 - () Mestrado

9.5 - () Pós-doutorado

9.2 - () Especialização

9.4 - () Doutorado

10 – Área do Curso de graduação

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 10.1 – () Ciências Exatas e da Terra | 10.4 – () Ciências da Saúde | 10.7 – () Ciências Humanas |
| 10.2 – () Ciências Biológicas | 10.5 – () Ciências Agrárias | 10.8 – () Linguística, Letras e Artes |
| 10.3 – () Engenharias | 10.6 – () Ciências Sociais Aplicadas | 10.9 – () Multidisciplinar |

11 – Área do Curso de Mestrado (quando for o caso)

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 11.1 – () Ciências Exatas e da Terra | 11.4 – () Ciências da Saúde | 11.7 – () Ciências Humanas |
| 11.2 – () Ciências Biológicas | 11.5 – () Ciências Agrárias | 11.8 – () Linguística, Letras e Artes |
| 11.3 – () Engenharias | 11.6 – () Ciências Sociais Aplicadas | 11.9 – () Multidisciplinar |

12 – Área do Curso de Doutorado (quando for o caso)

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 12.1 – () Ciências Exatas e da Terra | 12.4 – () Ciências da Saúde | 12.7 – () Ciências Humanas |
| 12.2 – () Ciências Biológicas | 12.5 – () Ciências Agrárias | 12.8 – () Linguística, Letras e Artes |
| 12.3 – () Engenharias | 12.6 – () Ciências Sociais Aplicadas | 12.9 – () Multidisciplinar |

13 - Possui experiência docente na Educação Básica?

- | | |
|----------------|----------------|
| 13.1 – () Sim | 13.2 – () Não |
|----------------|----------------|

14 – (Somente caso a resposta para a questão 13 tenha sido “sim”) Tempo de experiência como docente na Educação Básica

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 14.1 – () menos de 1 ano | 14.3 – () de 3 a 5 anos | 14.5 – () mais de 10 anos |
| 14.2 – () de 1 a 3 anos | 14.4 – () de 5 a 10 anos | |

15 – (Somente caso a resposta para a questão 13 tenha sido “sim”) Ocupou cargo de direção na Educação Básica?

- | | |
|----------------|----------------|
| 15.1 – () Sim | 15.2 – () Não |
|----------------|----------------|

16 – (Somente caso a resposta para a questão 15 tenha sido “sim”) Quantos anos ocupou cargo de direção na Educação?

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 16.1 – () menos de 1 ano | 16.3 – () de 3 a 5 anos | 16.5 – () mais de 10 anos |
| 16.2 – () de 1 a 3 anos | 16.4 – () de 5 a 10 anos | |

17 – Tempo de experiência do Ensino Superior

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 17.1 – () menos de 1 ano | 17.3 – () de 3 a 5 anos | 17.5 – () mais de 10 anos |
| 17.2 – () de 1 a 3 anos | 17.4 – () de 5 a 10 anos | |

18 – Teve, no período anterior à ocupação do Cargo de Coordenador, alguma experiência com EaD?

- | | |
|----------------|----------------|
| 18.1 – () Sim | 18.2 – () Não |
|----------------|----------------|

19 – (Somente caso a resposta para a questão 18 tenha sido “sim”) Tipo de experiência com EaD – é possível marcar mais de uma opção

- | | |
|---|---|
| 19.1 – () Tutor | 19.5 – () Coordenador Geral de EaD ou vice |
| 19.2 – () Professor Formador | 19.6 – () Coordenador Institucional da UAB ou vice |
| 19.3 – () Professor Conteudista | 19.7 – () Função na equipe multidisciplinar |
| 19.4 – () Coordenador de Curso ou vice | |

20 – (Somente caso a resposta para a questão 18 tenha sido “sim”) Tempo de experiência com EaD somadas as funções selecionadas na questão 19

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 20.1 – () menos de 1 ano | 20.3 – () de 3 a 5 anos | 20.5 – () mais de 10 anos |
| 20.2 – () de 1 a 3 anos | 20.4 – () de 5 a 10 anos | |

21 – Tempo de serviço na IPES

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 21.1 – () menos de 1 ano | 21.3 – () de 3 a 5 anos | 21.5 – () mais de 10 anos |
| 21.2 – () de 1 a 3 anos | 21.4 – () de 5 a 10 anos | |

22 – Regime de trabalho na IPES

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| 22.1 – () Dedicção exclusiva | 22.3 – () 20 h semanais |
| 22.2 – () 40 h semanais | |

23 – Função que desempenha no Sistema UAB

23.1 – () Coordenador Institucional da UAB

23.2 – () Coordenador Adjunto da UAB

24 – Tempo que exerce a função indicada na questão 23

24.1 – () menos de 1 ano

24.3 – () de 2 a 3 anos

24.5 – () mais de 5 anos

24.2 – () de 1 a 2 anos

24.4 – () de 3 a 5 anos

25 - Formação específica em EaD

25.1 – () Sim

25.2 – () Não

26 – (Somente caso a resposta para a questão 25 tenha sido “sim”) Tipo de formação específica em EaD

26.1 – () Extensão

26.3 – () Especialização

26.2 – () Aperfeiçoamento

26.4 – () Outra (especificar): _____

A CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA UAB**27 – Como você percebe a contribuição da EaD como política pública educacional no Brasil?** (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 mais importante e 5 menos importante)

27.1 – () expansão do ensino em todos os níveis de ensino

27.2 – () inclusão social (acesso, permanência e qualidade da aprendizagem)

27.3 – () qualificação de professores (programas de aperfeiçoamento)

27.4 – () oferta de ensino de qualidade em todos os cantos do país

27.5 – () interiorização do ensino superior

28 – Como você percebe a relevância das políticas públicas voltadas para a EaD no Brasil, descontinuadas ou não? (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 mais importante e 5 menos importante)

28.1 – () Proformação

28.2 – () Pró-Licenciatura

28.3 – () Proinfo - uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas públicas

28.4 – () e-Tec Brasil - Projeto Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil)

28.5 – () UAB - Universidade Aberta do Brasil

28.6 – () Pró UCA – Um Computador por Aluno

28.7 – () Mestrados Profissionais a Distância (ProfMat, ProFis, ProfLetras, ProfArtes, ProfHistória, ProfIAP, ProfÁgua)

28.8 – () RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica

29 – Em sua opinião, em que medida os objetivos da UAB (Decreto 5.800) foram ou ainda estão sendo alcançados? (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 sempre, 2 muitas vezes, 3 algumas vezes, 4 poucas vezes e 5 nunca)

29.1 – () Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica

29.2 – () Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios

29.3 – () Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento

29.4 – () Ampliar o acesso à educação superior pública

29.5 – () Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país

29.6 – () Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância

29.7 – () Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação

30 – Em sua opinião, em que medida os eixos fundamentais de sustentação da UAB estão sendo considerados? (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 sempre, 2 muitas vezes, 3 algumas vezes, 4 poucas vezes e 5 nunca)

30.1 – () Expansão pública da ES, considerando os processos de democratização e acesso

30.2 – () Aperfeiçoamento dos processos de gestão das IPES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios

30.3 – () Avaliação da ES à distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC

30.4 – () Estímulo à investigação em ES à distância no País

30.5 – () Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em ES à distância

31 – Como você classifica o nível de colaboração entre a Capes e as IPES?

- 31.1 – () Casual
 31.2 – () Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social)
 31.3 – () Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo)
 31.4 – () Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração)

32 – Como você classifica o nível de colaboração entre a Capes e os Polos?

- 32.1 – () Casual
 32.2 – () Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social)
 32.3 – () Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo)
 32.4 – () Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração)

33 – Como você classifica o nível de colaboração entre as IPES e os Polos?

- 33.1 – () Casual
 33.2 – () Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social)
 33.3 – () Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo)
 33.4 – () Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração)

34 – Como você classifica o nível de colaboração entre as Prefeituras e os Polos?

- 34.1 – () Casual
 34.2 – () Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social)
 34.3 – () Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo)
 34.4 – () Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração)

35 – Em sua opinião quais ações poderiam ser implantadas para promover a interação entre os participantes do sistema (CAPES, IPES, Polos, Prefeituras) e potencializar seu nível de colaboração? (assinale quantos itens julgar necessário)

- 35.1 – () Melhorias no planejamento da comunicação
 35.2 – () Melhorias no trabalho em equipe
 35.3 – () Disseminação de boas práticas
 35.4 – () Compartilhamento de produtos desenvolvidos
 35.5 – () Compartilhamento de métodos desenvolvidos
 35.6 – () Compartilhamento de conhecimento explícito
 35.7 – () Aprimoramento do sistema de avaliação
 35.8 – () Melhorias nos processos de distribuição de informações
 35.9 – () Acompanhamento/regulação mais efetivos do trabalho da IPES
 35.10 – () Acompanhamento/regulação mais efetivos do trabalho dos Polos
 35.11 – () Aprimoramento da percepção dos processos por parte dos atores
 35.12 – () Outras: _____

36 – De uma forma geral, como você vê o nível de preparação dos coordenadores institucionais da UAB para realização de suas atribuições? (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 mais preparado e 5 menos preparado)

- 36.1 – () Favorecer a institucionalização da EaD
 36.2 – () Propor, aprovar, implantar novos cursos
 36.3 – () Coordenar as atividades dos cursos ofertados
 36.4 – () Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos coordenadores de cursos
 36.5 – () Realizar o planejamento financeiro, negociá-lo, executá-lo e prestar contas
 36.6 – () Acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos cursos
 36.7 – () Propor, em colaboração com os demais atores do sistema, o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem

- 36.8 – () Planejar, implantar e avaliar o desenvolvimento de materiais didáticos
 36.9 – () Recrutar, selecionar e capacitar (ou promover a capacitação) colaboradores de diferentes níveis (tutores, professores formadores, professores conteudistas, equipe multidisciplinar, etc...)
 36.10 – () Identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros
 36.11 – () Outras: _____

37 – De modo geral, como você vê o nível de preparação da gestão do polo para lidar com a diversidade de IPES que nele ofertam cursos?

- 37.1 – () Negação da diversidade e das diferenças entre as IPES, estabelecendo procedimentos padrão para todos
 37.2 – () Falta de habilidade política para lidar com a diversidade de IPES
 37.3 – () O tratamento da diversidade de IPES não é visto como prioridade organizacional
 37.4 – () Compreensão das diferenças entre as IPES sem adaptação de processos, métodos e recursos
 37.5 – () Compreensão das diferenças entre as IPES com adaptação parcial de processos, métodos e recursos
 37.6 – () Compreensão das diferenças entre as IPES com adaptação total de processos, métodos e recursos

38 – De forma geral, quais são as principais dificuldades vividas na gestão da UAB nas IPES? (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo)

- 38.1 – () A consolidação da EaD
 38.2 – () A institucionalização da EaD
 38.3 – () A (re)significação de paradigmas educacionais
 38.4 – () A compreensão de educação como um sistema aberto
 38.5 – () A construção do conhecimento em rede e como processo
 38.6 – () O redimensionamento dos tempos/espacos educacionais como construção subjetiva
 38.7 – () A comunicação dos sujeitos da ação educativa
 38.8 – () A autonomia dos sujeitos da ação educativa
 38.9 – () Os processos de gestão mais dinâmicos e complexos
 38.10 – () A criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis
 38.11 – () A qualidade do processo educativo
 38.12 – () A formação do cidadão consciente, reflexivo e crítico
 38.13 – () A adequação do projeto pedagógico
 38.14 – () As boas propostas metodológicas
 38.15 – () O trabalho de planejamento, organização, direção e controle de sistemas de EaD
 38.16 – () A gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.)
 38.17 – () A gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional)
 38.18 – () Os aspectos mercadológicos (definição do público-alvo, análise de mercado, divulgação e publicidade e sustentabilidade)
 38.19 – () A complexidade das relações sociotécnicas
 38.20 – () A complexidade dos fluxos de informações
 38.21 – () Outras: _____

39 – De forma geral, em que estágio você acredita que as práticas relacionadas à EaD estejam institucionalizadas nas IPES? (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 estágio mais avançado e 5 estágio menos avançado)

Dimensão Planejamento

- 39.1 – () Missão e visão institucional
 39.2 – () Projeção institucional
 39.3 – () Integração entre as modalidades de educação presencial e a distância
 39.4 – () Promoção/divulgação interna e externa
 39.5 – () Avaliação permanente das políticas institucionais
 39.6 – () Representatividade nos Conselhos Universitários
 39.7 – () Disponibilidade orçamentária

Dimensão Organização

- 39.8 – () Abrangência, legitimidade e organicidade institucional da unidade gestora
 39.9 – () Abrangência da oferta entre unidades acadêmicas
 39.10 – () Regime de colaboração entre as modalidades de educação presencial e a distância
 39.11 – () Qualidade, legitimidade e sustentabilidade do modelo (acadêmico/pedagógico)
 39.12 – () Ambientes virtuais de aprendizagem, conteúdos instrucionais e materiais didáticos
 39.13 – () Reconhecimento e publicidade

Dimensão Infraestrutura

- 39.14 – () Desenho Instrucional
 39.15 – () Apoio técnico, formação e capacitação para professores e profissionais
 39.16 – () Sistemas de Gestão
 39.17 – () Espaço físico e condições tecnológicas (necessidades atuais e projeções de expansão)

Dimensão Pessoal

- 39.18 – () Existência, autonomia gerencial e legitimidade do Gestor institucional
 39.19 – () Incentivos profissionais
 39.20 – () Incentivos financeiros para a docência em cursos à distância
 39.21 – () Equipes de gestão, multidisciplinares e administrativas (dedicação exclusiva e estabilidade)
 39.22 – () Qualidade da tutoria

Dimensão Serviços ao Estudante

- 39.23 – () Acervo bibliográfico/conteúdos/pesquisa online
 39.24 – () Acesso remoto a conselheiros/assessores/tutores
 39.25 – () Suporte técnico para o uso das tecnologias da informação e da comunicação
 39.26 – () Diversidade das áreas de conhecimento
 39.27 – () Sistemas informatizados online para registro acadêmico e matrícula
 39.28 – () Adequação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
 39.29 – () Serviços e direitos discentes (integração a conselhos, assistência, serviços de secretaria, etc.)

40 – Em sua opinião, quais são as melhores práticas compartilhadas pelo Sistema UAB? (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo)

- 40.1 – () Estratégias para redução da evasão
 40.2 – () Estratégias para aumentar o índice de conclusão de curso
 40.3 – () Estratégias para aumentar o índice de empregabilidade
 40.4 – () Avaliação de desempenho dos colaboradores
 40.5 – () Estratégias de autoavaliação dos alunos
 40.6 – () Avaliação do andamento dos cursos nos polos
 40.7 – () Estágios e práticas nas empresas
 40.8 – () Programa de capacitação continuada dos colaboradores
 40.9 – () Programa de *mentoring*
 40.10 – () Sistema de avaliação de serviços
 40.11 – () Avaliação do nível de satisfação dos docentes
 40.12 – () Avaliação do nível de satisfação dos discentes
 40.13 – () Avaliação do nível de satisfação das equipes técnica e de apoio
 40.14 – () Acompanhamento pedagógico das disciplinas (para professores e tutores)
 40.15 – () Orientação didático/pedagógica aos alunos
 40.16 – () Estratégias para desenvolvimento do sentimento de pertença
 40.17 – () Sala de tutoria presencial nos polos
 40.18 – () Reuniões periódicas com as equipes (administrativa, pedagógica, de tutoria)
 40.19 – () Divulgação periódica das ações nas redes sociais
 40.20 – () Estímulo e fomento para participação dos alunos em eventos científicos
 40.21 – () Atividades/ações colaborativas com a comunidade
 40.22 – () Documentos/registros das atividades realizadas
 40.23 – () Realização de aulas inaugurais e colações de grau
 40.24 – () Aulas práticas e de campo
 40.25 – () Estímulo e promoção da participação dos docentes e discentes em processos eleitorais da IPES
 40.26 – () Outras: _____

41 – Em sua opinião, de forma geral, qual é o nível de colaboração em que se encontra o Sistema UAB?

- 41.1 – () Casual
 41.2 – () Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social)
 41.3 – () Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo)
 41.4 – () Reflexivo (encerramento e avaliação do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimentos, percepção da colaboração)

42 – Em sua opinião qual é o nível de autonomia entre os participantes do sistema UAB (Capes, IPES e Polos)? (atribua valores de 1 a 3, sendo:

- 1 o nível no qual os sujeitos possuem o conjunto de competências necessário para desenvolver suas atividades;
 - 2 o nível no qual os sujeitos possuem o conjunto de competências necessário para desenvolver suas atividades e garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa
 - 3 o nível no qual os sujeitos possuem o conjunto de competências necessário para desenvolver suas atividades e garantam padrões de qualidade comprovada por avaliação interna e externa e ainda especialização profissional suficiente para a auto-responsabilização e automonitorização)
- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| 42.1 – () organização pedagógica | 42.5 – () gestão estratégica |
| 42.2 – () organização curricular | 42.6 – () gestão patrimonial |
| 42.3 – () recursos humanos | 42.7 – () gestão administrativa |
| 42.4 – () ação social escolar | 42.8 – () gestão financeira |

O DIAGNÓSTICO DO SISTEMA UAB

43 – Em sua opinião, quais impactos o sistema UAB tem provocado no ensino superior brasileiro? (assinale quantos itens julgar necessário)

Dimensão acadêmica

- 43.1 – () Influência das IPES sobre o desenvolvimento e a regulamentação da EaD
- 43.2 – () Efeitos do envolvimento com EaD na qualificação acadêmica e profissional dos colaboradores (docentes e técnicos)

Dimensão pedagógica

- 43.3 – () Efeitos da EaD (suas práticas, metodologias, formas de organização) sobre a modalidade presencial

- 43.4 – () Efetividade da democratização de acesso, permanência e qualidade do ensino

Dimensão organizacional

- 43.5 – () Efetiva institucionalização da EaD nas IPES

Dimensão sócioeconômica

- 43.6 – () Efeitos do pagamento de bolsas na economia da região
- 43.7 – () Precarização do trabalho docente
- 43.8 – () Descentralização da oferta em parceria com os polos de apoio presencial
- 43.9 – () Efetividade da ampliação da oferta de cursos superiores
- 43.10 – () Efetividade da interiorização da oferta de cursos superiores
- 43.11 – () Outras: _____

44 – Em sua opinião quais são os principais desafios do sistema UAB? (assinale quantos itens julgar necessário)

- 44.1 – () Resolução do problema da precarização do trabalho docente
- 44.2 – () Estímulo da criatividade
- 44.3 – () Motivação dos educadores
- 44.4 – () Pouca experiência docente dos coordenadores institucionais da UAB
- 44.5 – () Pouca ou nenhuma experiência dos coordenadores institucionais da UAB em EaD
- 44.6 – () Fortalecimento das atividades nos polos de apoio presencial
- 44.7 – () Superação dos limites da comunicação assíncrona
- 44.8 – () Entraves na execução dos recursos financeiros
- 44.9 – () Falta de uma estrutura sustentável de fornecimento de energia elétrica
- 44.10 – () Insuficiência de espaço físico destinado à EaD
- 44.11 – () Inclusão da EaD no PDI, regulamentações e normas acadêmicas
- 44.12 – () Alocação de disciplinas dos cursos à distância nos departamentos
- 44.13 – () Representação da EaD nos conselhos
- 44.14 – () Contabilização da carga horária docente na EaD como parte do esforço docente
- 44.15 – () Desproporcionalidade na relação professor/aluno
- 44.16 – () Ponderação da proporcionalidade entre carga didática presencial X à distância
- 44.17 – () Necessidade de novos códigos de vagas para docentes
- 44.18 – () Necessidade de códigos de vagas para profissões inexistentes no plano de cargos e salários das universidades (webdesigner, designer instrucional)
- 44.19 – () Formalização da atividade do tutor
- 44.20 – () Adequação do Parque tecnológico às necessidades da EaD
- 44.21 – () Segurança dos dados
- 44.22 – () Política de uso de Softwares livres e comerciais
- 44.23 – () Adoção efetiva de Sistemas de Gestão
- 44.24 – () Criação de um ambiente de trabalho com espaços democráticos que permitam e estimulem a criatividade e a interação
- 44.25 – () Delimitação de responsabilidades dos mantenedores de polos (IES/Gov. Federal/Estadual/Municipal)

- 44.26 – () Aumento da autonomia universitária para aplicação dos recursos financeiros
 44.27 – () Diversificação das fontes de fomento
 44.28 – () Cooperação e compartilhamento de informações e práticas dos coordenadores UAB com o sistema
 44.29 – () Reconhecimento das diferenças regionais
 44.30 – () Fortalecimento da produção de materiais didáticos
 44.31 – () Desenvolvimento de objetos digitais
 44.32 – () Superar os altos índices de evasão
 44.33 – () Escolha dos cursos para oferta nos polos
 44.34 – () Outros: _____

45 – Em sua opinião, em que medida os fatores críticos influenciam no alcance dos resultados no âmbito da UAB? (atribua valores de 1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo)

Pedagógicos

- 45.1 – () Qualidade do material didático
 45.2 – () Ausência do material didático
 45.3 – () Qualidade do curso
 45.4 – () Ambiente virtual de aprendizagem

Administrativos

- 45.5 – () Insuficiência ou falta de apoio da IPES
 45.6 – () Dificuldade de operacionalização da IPES
 45.7 – () Dificuldade na localização dos recursos disponíveis

Financeiros

- 45.8 – () Investimento da IPES
 45.9 – () Parâmetros de financiamento
 45.10 – () Custo aluno
 45.11 – () Valor das bolsas
 45.12 – () Quantidade de bolsas

Docentes

- 45.13 – () Formação do professor
 45.14 – () Desempenho do professor
 45.15 – () Relação professor/aluno
 45.16 – () Formação do tutor
 45.17 – () Desempenho do tutor
 45.18 – () Relação tutor/aluno

Discentes

- 45.19 – () Dificuldades com o uso da tecnologia
 45.20 – () Dificuldades de organização dos estudos/trabalho
 45.21 – () Carga de trabalho
 45.22 – () Distância do polo
 45.23 – () Acesso à internet
 45.24 – () Falta de tutoria presencial
 45.25 – () Falta de tutoria à distância
 45.26 – () Dificuldade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem
 45.27 – () Ausência de retorno
 45.28 – () Falta de apoio logístico

Polos de apoio presencial

- 45.29 – () Localização geográfica
 45.30 – () Infraestrutura física
 45.31 – () Infraestrutura tecnológica
 45.32 – () Internet

Obrigada pela sua atenção e pelo seu tempo!

Kátia Lúcia da Silva

***APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com os membros da Presidência do
Fórum de Coordenadores da UAB***

ROTEIRO PARA ENTREVISTA
Membros da Presidência do Fórum de Coordenadores da UAB

A CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA UAB

- 1 – Como você percebe a contribuição da EaD como política pública educacional no Brasil?
- 2 – Como você percebe a relevância das políticas públicas voltadas para a EaD no Brasil, descontinuadas ou não?
- 3 – Em sua opinião, em que medida os objetivos da UAB (Decreto 5.800) foram ou ainda estão sendo alcançados?
- 4 – Em sua opinião, em que medida os eixos fundamentais de sustentação da UAB estão sendo considerados?
- 5 – Como você classifica o nível de colaboração entre a Capes e as IPES?
- 6 – Como você classifica o nível de colaboração entre a Capes e os Polos?
- 7 – Como você classifica o nível de colaboração entre as IPES e os Polos?
- 8 – Como você classifica o nível de colaboração entre as Prefeituras e os Polos?
- 9 – Em sua opinião quais ações poderiam ser implantadas para promover a interação entre os participantes do sistema (CAPES, IPES, Polos, Prefeituras) e potencializar seu nível de colaboração?
- 10 – De uma forma geral, como você vê o nível de preparação dos coordenadores institucionais da UAB para realização de suas atribuições?
- 11 – De modo geral, como você vê o nível de preparação da gestão do polo para lidar com a diversidade de IPES que nele ofertam cursos?
- 12 – De forma geral, quais são as principais dificuldades vividas na gestão da UAB nas IPES?
- 13 – De forma geral, em que estágio você acredita que as práticas relacionadas à EaD estejam institucionalizadas nas IPES? (Planejamento, Organização, Infraestrutura, Pessoal, Serviços ao Estudante)
- 14 – Em sua opinião, quais são as melhores práticas compartilhadas pelo Sistema UAB?
- 15 – Em sua opinião, de forma geral, qual é o nível de colaboração em que se encontra o Sistema UAB?
- 16 – Em sua opinião qual é o nível de autonomia entre os participantes do sistema UAB (Capes, IPES e Polos)? (Organização pedagógica, Organização curricular, Recursos humanos, Ação social escolar, Gestão estratégica, Gestão patrimonial, Gestão administrativa, Gestão financeira)

O DIAGNÓSTICO DO SISTEMA UAB

- 17 – Em sua opinião, quais impactos o sistema UAB tem provocado no ensino superior brasileiro? (Acadêmicos, Pedagógicos, Organizacionais, Socioeconômicos)
- 18 – Em sua opinião quais são os principais desafios do sistema UAB?
- 19 – Em sua opinião, em que medida os fatores críticos influenciam no alcance dos resultados no âmbito da UAB? (Pedagógicos, Administrativos, Financeiros, Docentes, Discentes, Polos de apoio presencial)

***APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista com Responsáveis pela UAB na
DED/CAPES***

ROTEIRO PARA ENTREVISTA **Responsáveis pela UAB na DED/CAPES**

A CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA UAB

- 1 – Como você percebe a contribuição da EaD como política pública educacional no Brasil?
- 2 – Como você percebe a relevância das políticas públicas voltadas para a EaD no Brasil, descontinuadas ou não?
- 3 – Em sua opinião, em que medida os objetivos da UAB (Decreto 5.800) foram ou ainda estão sendo alcançados?
- 4 – Em sua opinião, em que medida os eixos fundamentais de sustentação da UAB estão sendo considerados?
- 5 – Como você classifica o nível de colaboração entre a Capes e as IPES?
- 6 – Como você classifica o nível de colaboração entre a Capes e os Polos?
- 7 – Como você classifica o nível de colaboração entre as IPES e os Polos?
- 8 – Como você classifica o nível de colaboração entre as Prefeituras e os Polos?
- 9 – Em sua opinião quais ações poderiam ser implantadas para promover a interação entre os participantes do sistema (CAPES, IPES, Polos, Prefeituras) e potencializar seu nível de colaboração?
- 10 – De uma forma geral, como você vê o nível de preparação dos coordenadores institucionais da UAB para realização de suas atribuições?
- 11 – De modo geral, como você vê o nível de preparação da gestão do polo para lidar com a diversidade de IPES que nele ofertam cursos?
- 12 – De forma geral, quais são as principais dificuldades vividas na gestão da UAB nas DED/CAPES?
- 13 – De forma geral, em que estágio você acredita que as práticas relacionadas à EaD estejam institucionalizadas nas IPES? (Planejamento, Organização, Infraestrutura, Pessoal, Serviços ao Estudante)
- 14 – Em sua opinião, quais são as melhores práticas compartilhadas pelo Sistema UAB?
- 15 – Em sua opinião, de forma geral, qual é o nível de colaboração em que se encontra o Sistema UAB?
- 16 – Em sua opinião qual é o nível de autonomia entre os participantes do sistema UAB (Capes, IPES e Polos)? (Organização pedagógica, Organização curricular, Recursos humanos, Ação social escolar, Gestão estratégica, Gestão patrimonial, Gestão administrativa, Gestão financeira)

O DIAGNÓSTICO DO SISTEMA UAB

- 17 – Em sua opinião, quais impactos o sistema UAB tem provocado no ensino superior brasileiro? (Acadêmicos, Pedagógicos, Organizacionais, Socioeconômicos)
- 18 – Em sua opinião quais são os principais desafios do sistema UAB?
- 19 – Em sua opinião, em que medida os fatores críticos influenciam no alcance dos resultados no âmbito da UAB? (Pedagógicos, Administrativos, Financeiros, Docentes, Discentes, Polos de apoio presencial)

***APÊNDICE I – Variáveis de análise sobre a caracterização do sistema
UAB e seus possíveis valores***

Variáveis de análise sobre a caracterização do sistema UAB e seus possíveis valores

CATEGORIA	VARIÁVEL	VALORES POSSÍVEIS
Percepção da contribuição da EaD como política pública educacional	- expansão do ensino em todos os níveis de ensino - inclusão social (acesso, permanência e qualidade da aprendizagem) - qualificação de professores (programas de aperfeiçoamento) - oferta de ensino de qualidade em todos os cantos do país - interiorização do ensino superior	1 a 5, sendo 1 mais importante e 5 menos importante
Relevância das políticas públicas para a EaD no Brasil	- Proformação - Pró-Licenciatura - Proinfo - uso pedagógico das diversas mídias eletrônicas nas escolas públicas - e-Tec Brasil - Projeto Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil) - UAB - Universidade Aberta do Brasil - Pró UCA – Um Computador por Aluno - Mestrados Profissionais a Distância (ProfMat, ProFis, ProfLetras, ProfArtes, ProfHistória, ProfiAP, ProfÁgua) - RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica	1 a 5, sendo 1 mais importante e 5 menos importante
Alcance dos objetivos da UAB	– Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica – Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios – Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento – Ampliar o acesso à educação superior pública – Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país	sempre muitas vezes algumas vezes poucas vezes nunca

	– Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância – Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação	
Consideração dos eixos fundamentais de sustentação da UAB	– Expansão pública da ES, considerando os processos de democratização e acesso – Aperfeiçoamento dos processos de gestão das IPES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios – Avaliação da ES à distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC – Estímulo à investigação em ES à distância no País – Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em ES à distância	sempre muitas vezes algumas vezes poucas vezes nunca
Colaboração	Nível de colaboração entre a Capes e as IPES	Casual Planejado Perceptivo Reflexivo
	Nível de colaboração entre as IPES e os Polos	Casual Planejado Perceptivo Reflexivo
	Nível de colaboração entre as Prefeituras e os Polos	Casual Planejado Perceptivo Reflexivo
	Nível de colaboração no Sistema UAB	Casual Planejado Perceptivo Reflexivo
	– Melhorias no planejamento da comunicação	

Interação ente os participantes do sistema	Promoção de ações de interação	– Melhorias no trabalho em equipe – Disseminação de boas práticas – Compartilhamento de produtos desenvolvidos – Compartilhamento de métodos desenvolvidos – Compartilhamento de conhecimento explícito – Aprimoramento do sistema de avaliação – Melhorias nos processos de distribuição de informações – Acompanhamento/regulação mais efetivos do trabalho da IPES – Acompanhamento/regulação mais efetivos do trabalho dos Polos – Aprimoramento da percepção dos processos por parte dos atores – Outras
Preparação dos coordenadores para suas atribuições	– Favorecer a institucionalização da EaD – Propor, aprovar, implantar novos cursos – Coordenar as atividades dos cursos ofertados – Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos coordenadores de cursos – Realizar o planejamento financeiro, negociá-lo, executá-lo e prestar contas – Acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos cursos – Propor, em colaboração com os demais atores do sistema, o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem – Planejar, implantar e avaliar o desenvolvimento de materiais didáticos – Recrutar, selecionar e capacitar (ou promover a capacitação) colaboradores de diferentes níveis (tutores, professores formadores, professores conteudistas, equipe multidisciplinar, etc...) – Identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros – Outras	1 a 5, sendo 1 mais preparado e 5 menos preparado
	Preparação para lidar com a	– Negação da diversidade e das diferenças entre as IPES, estabelecendo procedimentos padrão para todos – Falta de habilidade política para lidar com a diversidade de IPES – O tratamento da diversidade de IPES não é visto como prioridade organizacional – Compreensão das diferenças entre as IPES sem adaptação de processos, métodos e

Gestão do polo	diversidade de IPES	recursos – Compreensão das diferenças entre as IPES com adaptação parcial de processos, métodos e recursos – Compreensão das diferenças entre as IPES com adaptação total de processos, métodos e recursos	
Dificuldades na gestão da UAB	– A consolidação da EaD – A institucionalização da EaD – A (res)significação de paradigmas educacionais – A compreensão de educação como um sistema aberto – A construção do conhecimento em rede e como processo – O redimensionamento dos tempos/espacos educacionais como construção subjetiva – A comunicação dos sujeitos da ação educativa – A autonomia dos sujeitos da ação educativa – Os processos de gestão mais dinâmicos e complexos – A criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis – A qualidade do processo educativo – A formação do cidadão consciente, reflexivo e crítico – A adequação do projeto pedagógico – As boas propostas metodológicas – O trabalho de planejamento, organização, direção e controle de sistemas de EaD – A gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.) – A gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional) – Os aspectos mercadológicos (definição do público-alvo, análise de mercado, divulgação e publicidade e sustentabilidade) – A complexidade das relações sociotécnicas – A complexidade dos fluxos de informações – Outras		1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo
	– Missão e visão institucional		1 a 5, sendo 1

Estágio de institucionalização do planejamento da EaD	– Projeção institucional – Integração entre as modalidades de educação presencial e a distância – Promoção/divulgação interna e externa – Avaliação permanente das políticas institucionais – Representatividade nos Conselhos Universitários – Disponibilidade orçamentária	estágio mais avançado e 5 estágio menos avançado
Estágio de institucionalização da organização da EaD	– Abrangência, legitimidade e organicidade institucional da unidade gestora – Abrangência da oferta entre unidades acadêmicas – Regime de colaboração entre as modalidades de educação presencial e a distância – Qualidade, legitimidade e sustentabilidade do modelo (acadêmico/pedagógico) – Ambientes virtuais de aprendizagem, conteúdos instrucionais e materiais didáticos – Reconhecimento e publicidade	1 a 5, sendo 1 estágio mais avançado e 5 estágio menos avançado
Estágio de institucionalização da infraestrutura para EaD	– Desenho Instrucional – Apoio técnico, formação e capacitação para professores e profissionais – Sistemas de Gestão – Espaço físico e condições tecnológicas (necessidades atuais e projeções de expansão)	1 a 5, sendo 1 estágio mais avançado e 5 estágio menos avançado
Estágio de institucionalização da gestão de pessoas	– Existência, autonomia gerencial e legitimidade do Gestor institucional – Incentivos profissionais – Incentivos financeiros para a docência em cursos à distância – Equipes de gestão, multidisciplinares e administrativas (dedicação exclusiva e estabilidade) – Qualidade da tutoria	1 a 5, sendo 1 estágio mais avançado e 5 estágio menos avançado
Estágio da institucionalização dos serviços ao estudante	– Acervo bibliográfico/conteúdos/pesquisa online – Acesso remoto a conselheiros/assessores/tutores – Suporte técnico para o uso das tecnologias da informação e da comunicação – Diversidade das áreas de conhecimento – Sistemas informatizados online para registro acadêmico e matrícula – Adequação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Serviços e direitos discentes (integração a conselhos, assistência, serviços de	1 a 5, sendo 1 estágio mais avançado e 5 estágio menos avançado

	secretaria, etc.)		
Melhores práticas compartilhadas	– Estratégias para redução da evasão – Estratégias para aumentar o índice de conclusão de curso – Estratégias para aumentar o índice de empregabilidade – Avaliação de desempenho dos colaboradores – Estratégias de autoavaliação dos alunos – Avaliação do andamento dos cursos nos polos – Estágios e práticas nas empresas – Programa de capacitação continuada dos colaboradores – Programa de <i>mentoring</i> – Sistema de avaliação de serviços – Avaliação do nível de satisfação dos docentes – Avaliação do nível de satisfação dos discentes – Avaliação do nível de satisfação das equipes técnica e de apoio – Acompanhamento pedagógico das disciplinas (para professores e tutores) – Orientação didático/pedagógica aos alunos – Estratégias para desenvolvimento do sentimento de pertença – Sala de tutoria presencial nos polos – Reuniões periódicas com as equipes (administrativa, pedagógica, de tutoria) – Divulgação periódica das ações nas redes sociais – Estímulo e fomento para participação dos alunos em eventos científicos – Atividades/ações colaborativas com a comunidade – Documentos/registros das atividades realizadas – Realização de aulas inaugurais e refeições de grau – Aulas práticas e de campo – Estímulo e promoção da participação dos docentes e discentes em processos eleitorais da IPES – Outras		1 a 5, sendo 1 mais significativo e 5 menos significativo
	– organização pedagógica – organização curricular	- possuem competências - possuem competências e padrões de qualidade	

Nível de autonomia dos atores do sistema	– recursos humanos – ação social escolar – gestão estratégica – gestão patrimonial – gestão administrativa – gestão financeira	- possuem competências, padrões de qualidade e se autoavaliam e autoregulam.
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2017)