

Adão de Oliveira Filho

**Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos  
Polos de Apoio Presencial EaD/UAB.**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021



Adão de Oliveira Filho

**Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos  
Polos de Apoio Presencial EaD/UAB.**

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2021

iii

© 2021

Adão de Oliveira Filho  
“TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”

iv

Adão de Oliveira Filho

**Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos  
Polos de Apoio Presencial Ead/UAB.**



Documento assinado digitalmente  
Adao de Oliveira Filho  
Data: 21/10/2021 20:08:09-0300  
CPF: 455.032.909-25  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Informação, sob a orientação do Prof. Doutor Fernando Bandeira.

## RESUMO

O objetivo desta tese de doutoramento é construir e operacionalizar um instrumento de avaliação institucional para Polos de Apoio Presencial de Educação à distância da Universidade Aberta do Brasil - UAB. O sistema UAB possibilita a oferta de cursos de nível superior conveniados com as universidades públicas. A seleção das unidades primou por polos UAB ofertantes de curso de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, no estado de Santa Catarina. A questão de partida com base no estado da arte, e nas normativas da legislação brasileira, que determinam diretrizes para a avaliação do ensino superior, dispostas em dimensões elencadas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, constatou que o instrumento de avaliação vigente para estas unidades educacionais, continha dimensões insuficientes para assegurar sua qualidade funcional. Neste sentido, construiu-se um instrumento de avaliação, alinhado às normativas legais e nos moldes do que vigora desde 2017, para avaliação institucional externa presencial e a distância, para as instituições de educação superior, que após ser devidamente validado por uma banca de especialistas doutores e coordenadores de Polos, foi aplicado às 25 unidades educacionais estudadas. Na pesquisa, utilizou-se para a abordagem os métodos quantitativo e qualitativo, em uma pesquisa descritiva e exploratória, que contou com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. A coleta de dados constituiu-se por questionário interpretado através da análise de consistência interna e análise fatorial. Para a entrevista utilizou-se análise de conteúdo. O instrumento aplicado junto aos coordenadores de Polo, viabilizou a recolha de informações pertinentes, que juntamente com a entrevista, possibilitou traçar o perfil dos Polos de Apoio Presencial UAB estudados. Concluiu-se que a falta de cursos, alunos e um processo de avaliação consistente, que envolva todos os aspectos da instituição, os coloca à margem do planejamento e da gestão.

**Palavras-chave:** Educação à Distância. Universidade Aberta do Brasil. Polos de Apoio Presencial. Avaliação Institucional. Instrumento de Avaliação.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette thèse de doctorat est de construire et d'opérationnaliser un instrument d'évaluation institutionnelle pour les centres de soutien à l'apprentissage à distance de l'Universidade Aberta do Brasil - UAB. Le système UAB permet de proposer des cours de niveau supérieur en partenariat avec des universités publiques. La sélection des unités a été distinguée par les pôles UAB proposant des cours de premier cycle à l'Université fédérale de Santa Catarina-UFSC, dans l'État de Santa Catarina. La question de départ, basée sur l'état de l'art et sur les réglementations de la législation brésilienne, qui déterminent les lignes directrices pour l'évaluation de l'enseignement supérieur, organisées selon les dimensions énumérées par le Système national d'évaluation de l'enseignement supérieur - SINAES, a révélé que l'évaluation actuelle instrument de ces unités éducatives, il comportait des dimensions insuffisantes pour assurer sa qualité fonctionnelle. En ce sens, un instrument d'évaluation a été construit, conformément aux réglementations légales et aux modèles en vigueur depuis 2017, pour l'évaluation institutionnelle externe en personne et à distance, pour les établissements d'enseignement supérieur, qui après avoir été dûment validé par un panel d'experts médecins et coordinateurs de Polos, a été appliqué aux 25 unités d'enseignement étudiées. Dans la recherche, les méthodes quantitatives et qualitatives ont été utilisées pour aborder, dans une recherche descriptive et exploratoire, qui comprenait les procédures de recherche bibliographique, documentaire et d'étude de cas. La collecte des données a consisté en un questionnaire interprété à travers l'analyse de cohérence interne et l'analyse factorielle. Pour l'entretien, une analyse de contenu a été utilisée. L'instrument appliqué avec les coordinateurs du Hub a permis de collecter des informations pertinentes qui, avec l'entretien, ont permis de tracer le profil des hubs de soutien en personne UAB étudiés. Il a été conclu que le manque de cours, d'étudiants et d'un processus d'évaluation cohérent, qui implique tous les aspects de l'institution, les place en marge de la planification et de la gestion.

**Mots-clés:** L'enseignement à distance. Université ouverte du Brésil. Centres d'assistance en face-à-face. Évaluation institutionnelle. Instrument d'évaluation.

## ABSTRACT

The objective of this doctoral thesis is to build and operationalize an instrument of institutional evaluation for Poles of On-site Support of Distance Education of Universidade Aberta do Brasil - UAB. The UAB system makes it possible to offer higher education courses in partnership with public universities. The selection of units was distinguished by UAB Poles offering undergraduate courses at the Federal University of Santa Catarina-UFSC, in the state of Santa Catarina. The starting question, based on the state of the art, and on the norms of Brazilian legislation, which determine guidelines for the evaluation of higher education, arranged in dimensions listed by the National Higher Education Assessment System - SINAES, found that the current evaluation instrument for these educational units, it contained insufficient dimensions to ensure its functional quality. In this sense, an evaluation instrument was built, in line with legal regulations and in the molds of what has been in force since 2017, for face-to-face and distance external institutional evaluation, for higher education institutions, which after being duly validated by a panel of experts doctors and coordinators of Poles, was applied to the 25 educational units studied. In the research, quantitative and qualitative methods were used for the approach, in a descriptive and exploratory research, which had the procedures of bibliographic, documentary and case study research. Data collection consisted of a questionnaire interpreted through internal consistency analysis and factor analysis. Content analysis was used for the interview. The instrument applied to the coordinators of the Pole, enabled the collection of relevant information, which together with the interview, made it possible to outline the profile of the studied UAB Face-to-Face Support Poles. It was concluded that the lack of courses, students and a consistent evaluation process, which involves all aspects of the institution, puts them on the sidelines of planning and management.

**Keywords:** Distance Education. Open University of Brazil. In-person Support Poles. Institutional Assessment. Assessment Instrument.

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Estela Vieira de Oliveira, meus irmãos: Analice Vieira de Oliveira e Julio Cesar Vieira de Oliveira; meu filho Adão de Oliveira Neto; minha namorada Tânia Regina Maria, pelo carinho, dedicação e principalmente, pelo incentivo de seguir na busca de meus objetivos. À mãe do meu filho, Maria da Graça Barreto, pelas trocas, partilhas e contribuições.

Dedico especialmente, ao meu grande amigo e pai, sempre presente nos momentos mais importantes da minha vida, e que infelizmente, não pode estar presente nesta última conquista acadêmica. Meu pai, foi vencido por esta praga que se abateu no mundo. Mesmo assim, em seu último momento de vida, deixou uma frase que representa o espírito de toda família:

“Lutei até o fim”

Adão de Oliveira

★ 07/09/1939

† 08/01/2021

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por estar sempre guiando meus passos, me inspirando para a consecução dos meus objetivos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Bandeira, pela colaboração e dedicação e pela forma abnegada com que compartilhou seus conhecimentos acadêmicos, conduzindo-me para as melhores escolhas.

À Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, e todos os servidores, tanto os responsáveis pela minha dispensa funcional para que eu pudesse me dedicar de forma integral a este projeto, quanto aqueles que me auxiliaram no acesso a informação tão necessária para a conclusão desta Tese. Em especial, ao Professor Doutor Rogério Nunes da Silva, por sua preciosa colaboração e troca de conhecimento.

À Universidade Fernando Pessoa - UFP, e aos professores e servidores, que me acolheram nas etapas necessárias, proporcionando acesso ao conhecimento e às informações.

Aos colegas e professores do programa de doutorado, pela troca de experiências e por possibilitarem um olhar mais crítico em relação aos temas compartilhados.

Aos membros da banca julgadora por aceitarem o convite e colaborarem de forma incisiva no enriquecimento da referida Tese.

A todos os coordenadores de Polos de Apoio Presencial UAB, ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC, envolvidos neste trabalho de pesquisa, pelo comprometimento e competência, possibilitando a realização do estudo de caso para a elaboração desta Tese.

À Coordenação UAB/UFSC, pela colaboração e viabilização desta pesquisa junto aos coordenadores de Polo de Apoio Presencial, em especial ao servidor Doutor Sérgio Machado Wolf e ao coordenador adjunto Isaías Scalabrin Bianchi, o meu profundo agradecimento.

De forma geral, a todos os que direta e indiretamente contribuíram seja com informações, palavras de incentivo, críticas, me fazendo analisar e repensar posicionamentos e conceitos. Meu muito obrigado!

*“Equilibrados permanecemos estáticos; desequilibrados caímos.  
Mas a alternância entre equilíbrio e o desequilíbrio nos mantém em  
movimento” Inácio Stoffel (1997)*  
0

## ÍNDICE GERAL

RESUMO .....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT .....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xvi
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xvii
ÍNDICE DE QUADROS .....	xix
ÍNDICE DE TABELAS .....	xxi
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xxiii
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	xxiii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xxiv
PARTE I - INTRODUÇÃO .....	1
i. Objeto da investigação.....	4
ii. Justificação da investigação.....	4
iii. Motivações do autor .....	5
iv. Objetivos da investigação .....	6
v. Métodos e técnicas utilizados .....	7
vi. Estrutura da Tese .....	8
vii. Resultados e relevância da pesquisa .....	10
PARTE II – REVISÃO DA LITERATURA.....	12
I. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: CONCEITOS E HISTÓRICO .....	19
1.1. Definições em Educação à distância .....	20
i. EaD e <i>open learning</i> .....	22
ii. Evolução histórica da EaD no mundo .....	25
1.2. Gerações da Educação à distância.....	28
i.Primeira geração da EaD .....	31
ii.Segunda geração EaD .....	31
iii.Terceira geração EaD .....	32
iv.Quarta geração EaD .....	33

---

v. Quinta geração EaD .....	33
vi. Sexta geração EaD .....	34
1.3. Teorias em Educação à Distância.....	34
i. A teoria do estudo independente de Wedmeyer .....	35
ii. Teoria da distância transacional de Moore .....	36
iii. Teoria da industrialização de Peters .....	39
II. O SISTEMA EAD .....	41
2.1. Aluno na EaD .....	43
i. Evasão na EaD .....	45
2.2. Professor e tutor na EaD .....	48
2.3. Material didático na EaD .....	52
2.4. Tecnologias.....	55
2.5. Gestão da EaD .....	59
III. EAD NO BRASIL: LEGALIZAÇÃO, MARCOS REGULATÓRIOS, UAB.....	64
3.1. Evolução histórica e aspectos legais.....	64
3.2. O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB .....	74
3.3. Gestão na EAD/UAB .....	80
i. Financiamento no sistema UAB .....	82
ii. Oferta e demanda de cursos.....	83
iii. Polos de Apoio Presencial no Sistema UAB .....	86
iv. A gestão do Polo de Apoio Presencial da UAB .....	90
v. O Gestor do Polo de Apoio Presencial da EaD/UAB .....	92
IV. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EAD.....	94
4.1. A qualidade do ensino superior .....	94
i. Indicadores de Qualidade .....	97
ii. Referenciais de Qualidade em Educação à Distância do MEC .....	101
4.2. Da qualidade para a avaliação .....	103
4.3. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).....	108
i. Avaliação das Instituições de Educação Superior – Avalies .....	112
ii. Avaliação do Curso .....	116

---

iii. O Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade .....	117
4.4. A instrumentalização da Avaliação da Educação Superior a Distância .....	118
PARTE III – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....	129
I. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	130
1.1 Métodos de Abordagem.....	132
i. Pesquisa quanto ao método .....	132
ii. Pesquisa quanto à natureza.....	133
iii. Pesquisa quanto aos objetivos .....	133
iv. Pesquisa quanto à abordagem do problema.....	134
v. Pesquisas quanto aos procedimentos .....	135
1.2. Estudo de Caso .....	137
II. ETAPAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO .....	141
2.1. Problematização.....	143
2.2. Revisão de literatura .....	144
2.3. Estudo de Caso .....	145
i. Processo de Construção do Instrumento de Pesquisa - Questionário .....	145
ii. Roteiro de Entrevista .....	149
iii. Validação do instrumento de Avaliação Institucional.....	150
iv. Universo da pesquisa .....	154
v. Recolha de dados .....	155
2.4. Tratamento e análise de dados.....	156
2.5. Discussão dos resultados .....	157
2.6. Conclusão .....	157
PARTE IV. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	158
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	158
I. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	159
1.1. Análise descritiva dos dados.....	160
1.1.1. Análise descritiva do perfil dos respondentes .....	160
1.1.2. Análise Descritiva dos Eixos/Indicadores .....	161
i. Eixo 1. Planejamento e Avaliação institucional do Polo.....	164

---

ii. Eixo 2. Desenvolvimento Institucional do Polo .....	165
iii. Eixo 3. Políticas Acadêmicas do Polo .....	166
iv. Eixo 4. Políticas de Gestão do Polo .....	167
v. Eixo 5. Infraestrutura .....	169
1.2. Análise de consistência interna.....	171
1.3. Análise Fatorial Exploratória .....	173
II. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	179
2.1. Triangulação entre os métodos de análise .....	180
i. Eixo 1. Planejamento e avaliação institucional do Polo .....	182
ii. Eixo 2. Desenvolvimento Institucional do Polo .....	185
iii. Eixo 3. Política acadêmica do Polo .....	189
iv. Eixo 4. Política de gestão do Polo .....	192
v. Eixo 5. Infraestrutura .....	197
CONCLUSÃO.....	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	210
APÊNDICES .....	242
ANEXOS.....	338

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Mapeamento de Temas Relacionados a Polos de Apoio Presencial nas Plataformas Pesquisadas.....	15
Figura 2 - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES). .....	69
Figura 3 - Regulação, Supervisão, Avaliação - Síntese Decreto nº 9.235/17.....	71
Figura 4 - Rede de Articulações do Sistema UAB. ....	77
Figura 5 - Articulação de Cursos junto ao Polos. ....	84
Figura 6 - Articulação entre IPES, Mantenedores e DED/CAPES .....	86
Figura 7 - Indicadores de Qualidade da Educação Superior. ....	99
Figura 8 - Processos Regulatórios de Cursos e IES .....	111
Figura 9 - Síntese das Dimensões do SINAES em Eixos.....	115
Figura 10 - Elementos que compõem o conceito de curso (CC).....	117
Figura 11 - Evolução dos Instrumentos de Avaliação do Ensino Superior - SINAES Lei nº 10.861/04.....	124
Figura 12 - Evolução dos Instrumentos de Avaliação do Ensino Superior - SINAES Lei nº 10.861/04.....	125
Figura 13 - Metodologia Científica .....	131
Figura 14 - Desenho da investigação.....	142
Figura 15 - Instrumento de pesquisa e sua validação. ....	146
Figura 16 - Processo de construção do Instrumento de Avaliação Institucional do Polo com a inserção dos elementos obrigatórios. ....	148
Figura 17 - Instrumento de validação de clareza e representatividade do instrumento de avaliação institucional dos Polos de apoio presencial EaD/UAB.....	152
Figura 18 - Polos de Educação à Distância UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC, no estado de Santa Catarina com Cursos de Graduação à Distância até 2018.....	154

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matriculados em Cursos Graduação por Modalidade de Ensino entre 2008-2018.....	73
Gráfico 2 - Estatística descritiva - Valores agregados 5 eixos.....	162
Gráfico 3 - Estatística descritiva - Valores 5 eixos .....	163
Gráfico 4 - Estatística descritiva – Eixo 1 Planejamento e Avaliação institucional do Polo.....	164
Gráfico 5 Estatística descritiva – Eixo 2 Desenvolvimento Institucional do Polo.....	165
Gráfico 6 - Estatística descritiva – Eixo 3 Políticas Acadêmicas do Polo.....	167
Gráfico 7 - Estatística descritiva – Eixo 4 Políticas de Gestão do Polo.....	168
Gráfico 8 - Estatística descritiva – Eixo 5 Infraestrutura.....	170
Gráfico 9 - <i>Scree Plot</i> – Análise Fatorial.....	174
Gráfico 10 - Número de alunos matriculados nos Polos EAD/UAB/SC pesquisados entre 2018-2019.....	191
Gráfico 11 - Número de alunos matriculados EAD/UAB e EaD geral no Brasil.. ..	192

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial EaD/UAB.

---

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização metodológica da pesquisa.....	8
Quadro 2 - Evolução da EaD conforme Bastos, Cardoso e Sabbatini.....	28
Quadro 3 - Gerações da EaD segundo Moore e Kearsley. ....	29
Quadro 4 - Gerações de ensino a distância conforme Pimentel .....	29
Quadro 5 - Gerações de inovação tecnológica de Gomes (2003).....	30
Quadro 6 - Gerações de inovação tecnológica de Gomes (2008).....	30
Quadro 7 - Perfil aluno EaD .....	44
Quadro 8- Justificativas da evasão cursos UAB.....	47
Quadro 9 - Diferenças entre professor de ensino presencial e professor de EaD.....	48
Quadro 10- Funções do professor em EaD.....	50
Quadro 11- Funções tutores EaD por atividade.....	51
Quadro 12 - Diferença entre os textos didáticos.....	53
Quadro 13- Evolução das tecnologias em EaD. ....	56
Quadro 14 - Comparação entre cMOOC e xMOOC com base nos 5Ps.....	59
Quadro 15- Funções na gestão de sistemas EaD. ....	60
Quadro 16 - Desafios operacionais e de gestão segundo Porto; Oliveira e Oliveira (2015). ....	63
Quadro 17– Diferença de conceitos em EaD, conforme atos regulamentares. ....	69
Quadro 18- Diferença de conceitos em EaD conforme atos regulamentares.....	70
Quadro 19 - Principais Mudanças Acarretadas pela Edição do Decreto nº 9.057/17.....	73
Quadro 20 - Principais características do Sistema UAB Brasil.....	75
Quadro 21 - Eixos fundamentais do Sistema UAB .....	76
Quadro 22- Visões de Qualidade na Educação Superior.....	95
Quadro 23 - Referências de Qualidade em Educação à Distância do MEC (2007). ....	103
Quadro 24- Síntese dos Sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira.....	107
Quadro 25 - Instrumentos do SINAES da Lei Nº 10.861/04.....	109

---

Quadro 26 - Primeiros instrumentos de avaliação do SINAES.....	120
Quadro 27- Situação dos Instrumentos de Avaliação de Instituições e Cursos EaD e Presencial até o ano de 2010.....	121
Quadro 28- Situação dos Instrumentos de Avaliação EaD e Presencial até o ano de 2014. ....	122
Quadro 29 - Situação dos Instrumentos de Avaliação EaD e Presencial até o ano de 2017. ....	123
Quadro 30- Peso dos indicadores do Instrumento de Avaliação dos Polos de Apoio Presencial.....	126
Quadro 31- Quadro resumo Tipos de Pesquisa .....	133
Quadro 32 - Tipos de Pesquisa quanto ao procedimento. ....	136
Quadro 33 - Táticas de Estudo de Caso.....	140
Quadro 34- Delimitação da investigação.....	144
Quadro 35- Quadro resumo dos gráficos do perfil dos coordenadores de Polo. ....	160

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas com o Tema Educação à distância com Destaque Para Polos de Apoio Presencial.....	17
Tabela 2 - Pesquisas com o tema Educação à distância com destaque para Elaboração de Instrumento de Autoavaliação para Polos de Apoio Presencial. ....	18
Tabela 3 -Resumo das principais ações EaD pelo mundo.....	27
Tabela 4 - Resumo dos Índices de Validação de Conteúdo dos Itens (I-IVC) e do Instrumento (S-IVC) para os indicadores de clareza e representatividade. Avaliação conduzida por coordenadores de Polo (n=6) e especialistas (n=5).....	153
Tabela 5 - Estatística descritiva - Valores agregados 5 eixos.....	162
Tabela 6 - Estatística descritiva - 5 eixos. ....	162
Tabela 7 - Estatística descritiva – Eixo 1 Planejamento e Avaliação institucional do Polo.....	164
Tabela 8 - Estatística descritiva – Eixo 2 Desenvolvimento Institucional do Polo.....	165
Tabela 9 - Estatística descritiva – Eixo 3 Políticas Acadêmicas do Polo.....	166
Tabela 10 - Estatística descritiva – Eixo 4 Políticas de Gestão do Polo.....	168
Tabela 11 - Estatística descritiva – Eixo 5 Infraestrutura.....	169
Tabela 12 - A avaliação da Consistência Interna do Instrumento de Avaliação de Polos EaD a partir Coeficiente Alpha de Cronbach. Santa Catarina, 2019.....	172
Tabela 13 - Importância das Componentes Principais.....	175
Tabela 14 - Índices de ajustamento do modelo. ....	175
Tabela 15 - Composição dos fatores de acordo com Análise Fatorial Exploratória.....	177
Tabela 16 - Índices de Validação de Conteúdo dos Ítens (I-IVC) e do Instrumento (S-IVC) para os indicadores de clareza e representatividade. Avaliação conduzida por coordenadores de Polo (n=6) e especialistas (n=5). ....	280

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Parecer da comissão de ética da UFP .....	339
ANEXO 2 - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Parecer Consubstanciado da CONEP .....	340
ANEXO 3 – Termo de compromisso mantenedor do Polo de Apoio Presencial Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (Minuta).....	351

## ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	243
APÊNDICE 2 - Instrumento de validação de clareza e representatividade do instrumento de avaliação institucional dos Polos de apoio presencial EaD/UAB .....	247
APÊNDICE 3 - Tabela Validação de Conteúdo.....	280
APÊNDICE 4- Instrumento de avaliação institucional dos polos de apoio presencial EaD/UAB .....	282
APÊNDICE 5 - Roteiro e entrevistas com os coordenadores de Polo via aplicativo <i>Zoom, Meet e WhatsApp</i> .....	295

## LISTA DE ABREVIATURAS

- ABED - Associação Brasileira de Educação à distância
- ACE – Avaliação das Condições de Ensino
- AFE – Análise Fatorial Exploratória
- ANDES – Associação Nacional dos Docentes
- AVALIES – Avaliação das Instituições da Educação Superior
- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BASis – Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação Educação Superior
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CC – Conceito de Curso
- CEAD – Centro Nacional de Educação à distância
- CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CGIE – Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância
- CI – Conceito Institucional
- CNRES – Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPC – Conceito Preliminar de Curso
- CVI - *Content Validity Index*
- DED – Diretoria de Educação à distância
- EAD – Educação à distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos

e-MEC – Sistema eletrônico do Ministério da Educação

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENQA - Associação Europeia de Garantia de Qualidade

FNDE – Fundo Nacional da Educação

GERES – Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior

ICDE - *International Council for Open and Distance Education*

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

IUB - Instituto Universal Brasileiro

KMO - *Kaiser-Meyer-Olkin*

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MEC/CNE – Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOOCS - *Massive Online Open Courses*

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONTEL - Programa Nacional de Teleducação

RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.

REA – Recursos Educacionais Abertos

SEED - Secretaria de Educação à distância

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESU – Secretaria de Educação Superior

SESC – Serviço Social do Comércio

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIC'S - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNAR - Universidade do Ar

UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNIREDE – Universidade Virtual Pública Brasileira

UK - *Open University*

## **PARTE I - INTRODUÇÃO**

A modalidade de educação à distância, apesar de não ser recente, ganhou novos direcionamentos a partir do avanço tecnológico. Ao propiciar o acesso à educação superior e oportunizar a profissionalização, ameniza a desigualdade social.

Modalidade com características únicas e com necessidade de uma gestão específica, é conceituada por Moore e Kearsley (2008):

Educação à distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais Moore e Kearsley (2008, p. 2).

O Brasil regulamentou a educação à distância com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, lei nº 9.394/96, o que provocou o surgimento de políticas públicas, entre elas a Universidade Aberta do Brasil – UAB em 2006, com o intuito de disseminar e interiorizar o ensino superior a distância no país.

A UAB funciona em um tripé onde as Instituições Públicas de Ensino (IPES), governo federal através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e mantenedores (municípios/estados) atuam de maneira conjunta. As IPES são responsáveis pelos cursos, a CAPES financiadora do Sistema e os estados/municípios, garantem a infraestrutura para o funcionamento dos cursos.

Indicadores para medir qualidade, eficácia e eficiência, da educação em massa, passaram a ser necessários no entendimento de Fagundes (2015):

Somente através de um acompanhamento contínuo e diferenciado, teremos condições de verificar se o processo de aprendizado do aluno em sua forma plena está dentro do esperado; se os professores no desenvolvimento das suas atividades estão no caminho correto; se as instituições atingiram seus objetivos e se as propostas e programas políticos atingiram seus fins (Fagundes, 2015, p. 12).

A qualidade é ponto central da avaliação, considerando que qualquer processo que envolva avaliação, tem por objetivo conhecer a qualidade ou, no mínimo, seus indicadores (Silva, 2001). No entender de Rodrigues *et al.* (2014), o processo da avaliação contribui para a melhoria dos processos administrativos, operacionais, estruturais, pedagógicos e de tomada de decisões em todo o ambiente educacional.

Como a garantia de qualidade tornou-se um dos pontos centrais em relação à expansão da educação superior, instrumentos de avaliação foram sendo construídos, testados, adequados; processos de regulação e supervisão aperfeiçoados (Oliveira Filho e Bandeira, 2019). Estas medidas buscaram alinhar o funcionamento da Educação à distância aos padrões de qualidade recomendados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

Neste sentido, a avaliação institucional precisa implicar em mudanças nas ações de toda a ordem, que vão desde o planejamento, até a mudança nas demandas organizacionais e pedagógicas, contribuindo para uma reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem que resulte em uma gestão educacional eficaz (Oliveira e Fonseca, 2007).

A avaliação institucional deve contemplar todos os níveis do sistema educacional, criar uma cultura avaliativa, que leve as instituições a um diagnóstico de sua gestão, resultando em mais qualidade nos serviços. Somam-se a estas instituições, os Polos de Apoio Presencial EaD, credenciados pelo MEC, para o desenvolvimento de atividades pedagógico-administrativas de cursos e programas ofertados à distância.

Toda e qualquer instituição educacional, inclusive os Polos de Apoio Presencial, necessitam de um processo de avaliação, uma vez que para sua funcionalidade são exigidas estrutura compatível àquelas exigidas para as instituições de ensino superior.

O complexo sistema EaD, vem evoluindo em um contínuo processo de avaliação, no entanto, os Polos de Apoio Presencial, enquanto extensão das universidades, não estão inseridos nessa cultura avaliativa. Necessário se faz essa inclusão, para que possam articular e integrar com os processos de gestão do programa a que pertencem e das instituições a que estão vinculados.

Dando prosseguimento à parte introdutória, seguir-se-á as etapas definidas no Manual de Trabalhos Científicos da Universidade Fernando Pessoa – UFP (Manual, 2018).

### **i. Objeto da investigação**

A pesquisa abordará o tema da Educação à distância, tendo como objeto da investigação a avaliação institucional nos Polos de Apoio Presencial UAB. Por questões de ordem prática e metodológica delimitou-se o estudo em alguns pontos, quais sejam: a) quanto ao tempo: tomou-se como recorte temporal o ano de 2018; quanto ao espaço geográfico: Polos de Apoio Presencial do Estado de Santa Catarina; quanto à facilidade e permissão para acesso aos dados: Polos de Apoio Presencial UAB com cursos de graduação da UFSC; quanto ao tamanho da população: Polos de Apoio Presencial que ofertam cursos de graduação superior.

Explicitados tema e objeto, definiu-se a investigação, que tem como objetivo propor e operacionalizar um instrumento de avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC, tendo como população os Polos de Apoio Presencial que se enquadram nos limites, já definidos, da pesquisa.

### **ii. Justificação da investigação**

Por atingir um grande número de pessoas a educação à distância tornou-se primordial para o crescimento do país. Sua facilidade de acesso a municípios de pequeno e médio porte, funciona como agente de inclusão, por ser uma boa forma de aproximar alunos. Um Polo de Apoio Presencial bem estruturado é fundamental para a qualidade do curso, pois envolve suporte administrativo, estrutura organizacional, processo de ensino-aprendizagem. Elementos estes, que sem uma boa gestão não são suficientes para a consecução dos objetivos do Programa.

A flexibilização, através do Decreto nº 9.057/2017, para a implantação de Polos de Apoio Presencial, traz muitos desafios. Acredita-se que a qualidade exige fiscalização e controle. A implantação de Polos de Apoio presencial precisa estar resguardada por mecanismos de avaliação, que assegurem, desde a implantação até sua execução, níveis de qualidade que irão garantir a funcionalidade do Polo.

Analisando-se o sistema nacional de avaliação para o ensino superior – SINAES, no que tange aos Polos, constatou-se que a avaliação aplicada, restringe-se a um instrumento de dimensão única, utilizado pelo MEC para o credenciamento do Polo, e, que apresentada a documentação legal, o restante do formulário de avaliação se resume em avaliar a estrutura física e de recursos humanos, estrutura mínima exigida pelo MEC para o funcionamento do Polo de Apoio Presencial EaD.

Parte-se da premissa que as estruturas mínimas exigidas pelo MEC, para o funcionamento e manutenção destas unidades, não atendem aos requisitos de qualidade institucional. Enquanto locais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas complementares àquelas ministradas à distância, estes centros de formação necessitam de uma avaliação institucional, tanto quanto as instituições de ensino superior presencial.

A percepção sobre a necessidade dos Polos de uma avaliação institucional, motivou este autor, na busca de fatos e informações para construir e operacionalizar um instrumento de avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial UAB. O objetivo para a proposição desta avaliação, construída através dos eixos e indicadores adaptados da avaliação das instituições de ensino superior, em consonância com a lei do SINAES, é apontar o perfil institucional dos Polos de Apoio Presencial UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC.

### **iii. Motivações do autor**

A escolha do tema desta investigação está relacionada ao empenho pessoal do autor na busca constante de novos conhecimentos e desafios. Pelo fato de ser servidor público, atuando há 39 anos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de gestão de pessoas, teve a oportunidade de desenvolver um trabalho com ênfase à capacitação, aperfeiçoamento e avaliação de desempenho dos servidores, o que conferiu a este autor, a obtenção do Grau de Mestre em Administração Profissional Universitária.

Com uma vida profissional dedicada ao ensino presencial, esta incursão à modalidade de educação à distância é um desafio. Por trabalhos anteriores, o autor tem uma

familiaridade com o objeto amplo da pesquisa que é a avaliação. A avaliação, aliada ao tema escolhido, educação à distância, é uma das linhas de investigação para o trabalho de conclusão deste curso de doutoramento, o que definiu a questão inicial da pesquisa.

Na prática, o interesse pelo tema ensino a distância está na sua importância para a disseminação do ensino superior. Neste contexto, interessa sobretudo a ação do Polo de Apoio Presencial, enquanto unidade educacional para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas, relativas aos cursos ofertados à distância. Os Polos, funcionando como agentes de inclusão, são primordiais para a consecução dos objetivos da modalidade à distância.

Dados fornecidos pela CAPES<sup>1</sup>, mostram que os efeitos provocados pela flexibilização autorizada pelo Decreto nº 9.057/17, elevou em 32% o número de Polos em Santa Catarina, como também, provocou um aumento significativo no número de matrículas, no ano de 2017. Porém, no ano seguinte (2018), além de não haver abertura de novos Polos, o número de matrículas caiu, consideravelmente.

Expostas as motivações pessoais e profissionais para a escolha do tema, a justificativa prática, consiste no fato, de que na visão deste autor, o Polo de Apoio Presencial necessita de um instrumento de avaliação institucional, que norteie suas ações para a construção de um plano de gestão alinhado aos objetivos da própria modalidade de educação à distância, com vistas a manutenção da sua qualidade e funcionalidade.

#### **iv. Objetivos da investigação**

O objetivo principal da presente tese de doutoramento é construir e operacionalizar um instrumento de Avaliação Institucional para os Polos de Apoio Presencial da EaD/UAB, com base nas dimensões estabelecidas pelo SINAES.

Para a consecução deste objetivo, foram consideradas questões de partida, envolvendo os seguintes questionamentos:

---

<sup>1</sup> Dados fornecidos em Excel pela CAPES, via solicitação on-line no site do MEC (2020) e do site INEP <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

- a) Dado que a avaliação da qualidade dos Polos EaD/UAB se revela sumária, e em algumas dimensões pouco profunda e abrangente, será possível conceber uma metodologia alternativa para avaliar institucionalmente a qualidade dos Polos que revele as diferentes peculiaridades inerentes ao funcionamento dos referidos Polos?
- b) Para o fazer é preciso saber se existem instrumentos, ou será preciso criá-los?
- c) Se sim, existem normas nacionais obrigatórias ou orientadoras?
- d) Será possível recolher informações pertinente destas unidades educacionais com este instrumento de avaliação, junto aos coordenadores dos Polos?
- e) Será possível obter-se da análise um diagnóstico da situação dos Polos?

Estabelecida a questão inicial e as questões acessórias, necessário se torna operacionalizar os meios conducentes à obtenção das respectivas respostas.

#### **v. Métodos e técnicas utilizados**

A pesquisa envolve áreas da educação à distância e da ciência da informação. Quanto aos objetivos é uma pesquisa descritiva, sendo que Triviños (1987, p. 110) entende que “os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar”, neste caso, a avaliação institucional nos Polos de Apoio Presencial a Distância. É também, uma pesquisa exploratória, que Segundo Gil (2002, p. 41) “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa mista: qualitativa e quantitativa. Os métodos de investigação são diferentes, mas no entendimento de VÍctora, Knauth e Hassen (2000), a utilização conjunta destas duas abordagens consiste numa estratégia de validação das informações empíricas, tendo em vista, a aplicação de técnicas quantitativas e qualitativas, como questionário e entrevista.

Quanto ao método de investigação, utilizou-se o indutivo, uma vez, que partiu do particular para o geral, analisando o conteúdo existente para posteriormente formular a proposta, tratar a informação e colher os resultados.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram adotadas a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e o estudo de caso. Estes procedimentos serão apresentados detalhadamente no capítulo reservado à metodologia da investigação. No quadro abaixo, apresenta-se resumidamente a caracterização metodológica da pesquisa.

Classificação	Características
Método de investigação	Indutivo
Quanto à abordagem	Quantitativo e qualitativo
Quanto aos objetivos	Descritiva e exploratória
Quanto aos procedimentos	Pesquisa bibliográfica
	Pesquisa documental
	Estudo de Caso

**Quadro 1- Caracterização metodológica da pesquisa**

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Prodanov (2013) com base em Silva (2004).

## vi. Estrutura da Tese

O presente trabalho de pesquisa está estruturado em cinco partes. A primeira parte, diz respeito à introdução, onde: se apresentará o tema escolhido; a justificativa da investigação; as motivações do autor; o delineamento dos objetivos da pesquisa; bem como, as questões de partida. Explicar-se-á, resumidamente, os métodos e técnicas utilizados e, por fim, as principais conclusões e resultados do trabalho.

A segunda parte diz respeito a revisão da literatura, em que é realizado um estudo aprofundado sobre teorias atinentes ao tema e está distribuída em quatro capítulos. Inicia-se com aspectos gerais da EaD. Uma breve história da EaD, conceituando e fazendo um retrospecto da sua evolução no Brasil e no mundo. Serão tratadas as gerações em EaD, que estão relacionadas à evolução tecnológica, como também as principais teorias, tão importantes na sustentação das práticas de ensino. Tratar-se-á também, a EaD como um Sistema, explicitando alguns dos seus subsistemas.

Finalizando o primeiro capítulo, gestão em EaD, relevante tópico para uma pesquisa que trata sobre avaliação institucional.

O segundo capítulo desta parte trata da estrutura e funcionamento do sistema EaD, destacando os subsistemas aluno, professor, produção de materiais, gestão e tecnologia, fundamentais para que ocorra uma perfeita relação entre professor aluno.

O terceiro capítulo, trata especificamente da EaD no Brasil, com aspectos pertinentes à legislação e à criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB. O funcionamento do Sistema UAB, gestão, financiamento e oferta e demanda de cursos. Apresentar-se-á também neste capítulo, os Polos de Apoio Presencial, estrutura, gestão e a importante função do coordenador ou gestor do Polo.

Há nesta parte ainda, um quarto capítulo que trata especificamente da avaliação institucional. Far-se-á uma abordagem sobre os vocábulos avaliação e qualidade. Uma breve retrospectiva sobre programas de avaliação institucional no Brasil, até chegarmos ao sistema de avaliação nacional, que impõe um caráter público ao sistema de avaliação, sistematizando o funcionamento das avaliações no ensino de graduação superior. Uma abordagem sobre os instrumentos de avaliação vigentes, fecha o capítulo, e também encerra esta segunda parte.

A terceira parte corresponderá ao desenho da investigação, onde serão apresentados os métodos e princípios metodológicos, que nortearão o presente trabalho. Dividir-se á em procedimentos metodológicos e etapas metodológicas da pesquisa. Nos procedimentos metodológicos serão definidos os métodos de investigação, neste caso, os métodos quantitativo e qualitativo, considerando que além da elaboração do instrumento, composto pelo questionário e sua respectiva validação, utilizar-se-á também da técnica da entrevista. As etapas metodológicas, o desenho da pesquisa propriamente dito, é o plano do trabalho que mostra por meio do modelo construído, os passos da investigação. Este capítulo trará também o processo de construção do instrumento a ser aplicado, sua validação, resultado de ajustes e o delineamento da análise confirmatória através da entrevista.

A quarta parte referir-se-á ao tratamento e análise dos dados e a discussão dos resultados, divididos em dois capítulos. O tratamento e análise dos dados englobará a análise descritiva dos dados, incluindo respondentes e eixos do instrumento aplicado, a análise de consistência interna e a análise fatorial exploratória. A discussão dos resultados conterá uma análise da parte qualitativa e uma triangulação entre os dois métodos, para cada um dos eixos em questão, permitindo uma confirmação ou não, dos dados levantados pelo instrumento aplicado.

Finalmente, a conclusão tratará o desfecho da pesquisa, onde apresentar-se-á as principais conclusões, com respostas aos questionamentos, traçando, a partir do resultado da aplicação do instrumento, o perfil dos Polos de Apoio Presencial UAB, que ofertam cursos de graduação superior da UFSC no estado de Santa Catarina, bem como recomendações para trabalhos futuros.

### **vii. Resultados e relevância da pesquisa**

A proposta e operacionalização de um instrumento de avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial a distância, foi concluída com sucesso. Depois de validado por especialistas e gestores dos Polos, estatisticamente referendado, o instrumento foi aplicado a cem por cento da população, no caso os 25 coordenadores de Polos, que responderam a avaliação via *Google Forms*.

As respostas às questões de partida, originadas a partir da premissa de que as estruturas mínimas exigidas pelo MEC/CAPES, não são suficientes para manter a qualidade e o bom funcionamento dos Polos, deram o respaldo para a construção do instrumento que chegou às seguintes conclusões:

- a) Os Polos pesquisados não têm avaliação institucional, esta é prerrogativa das instituições e dos cursos, especificamente;
- b) Os Polos de maneira geral, não fazem autoavaliação. Os que a fazem, não a utilizam como feedback para rever seus problemas de gestão, além do que, a maior parte deles, não conhece os resultados da avaliação externa;

- c) A maioria dos Polos possui um plano de gestão, no entanto, não se alinham com as questões administrativas e pedagógicas destas unidades;
- d) A política de atendimento aos estudantes não atende a demanda em boa parte dos polos, principalmente no que se refere ao acompanhamento dos egressos;
- e) A comunicação com a comunidade é realizada por meio de informações institucionais;
- f) O conselho gestor na maioria dos Polos é praticamente inexistente, não possuindo poder decisório nas unidades educacionais que as adotam;
- g) E quanto à infraestrutura, todos os Polos de Apoio Presencial UAB que ofertam cursos de graduação da UFSC no estado de Santa Catarina, apresentam as estruturas mínimas, conforme estabelecido pelo MEC, como critério para seu funcionamento;
- h) As entrevistas confirmaram que as estruturas físicas e de recursos humanos mantém o Polo apto a funcionar, mas não garante a qualidade institucional;
- i) E, finalmente, como fator externo, a falta de cursos e conseqüentemente de alunos, está levando os Polos à inatividade.

Diante dos resultados, uma avaliação institucional aos Polos, os obrigará a se posicionar sobre o cumprimento de requisitos administrativos, pedagógicos, educacionais e institucionais, que lhes possibilite traçar objetivos para uma gestão, que tenha como prioridade o alinhamento destas unidades educacionais com as IES, o mantenedor e a CAPES. O objetivo é viabilizar aos Polos, um caminho engajado aos propósitos da modalidade EaD, e, no caso dos Polos UAB, aos objetivos do Sistema UAB.

A grande expectativa é para que o instrumento elaborado, validado e aplicado, seja de utilidade para os Polos de Apoio Presencial, e que venha a incutir nos gestores uma cultura de avaliação, aprimorando e qualificando seus Polos, atendendo aos estudantes e ao entorno, na sua necessidade de formação e qualificação.

O próximo capítulo abordará a revisão da literatura, com o objetivo de revisar o estado da arte, possibilitando responder às questões de partida, com as quais se avançará às fases seguintes da pesquisa.

## **PARTE II – REVISÃO DA LITERATURA**

Com este capítulo, começa a revisão de literatura. Moreira (2004) entende que a revisão de literatura fornece informações para descrever a abrangência e importância do problema a ser pesquisado. Complementando a assertiva, Larocca *et al.* (2005) aduz que a revisão de literatura não tem por objetivo responder o problema da pergunta, mas sustentá-lo.

Para Alves-Mazzotti (1998, p. 179), “dois aspectos são tradicionalmente associados à revisão da bibliografia pertinente a um problema de pesquisa: (a) a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e/ou sobre temas correlatos e (b) a discussão do referencial teórico”.

Noronha e Ferreira (2000) entendem o trabalho de revisão como:

Estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada (Noronha e Ferreira, 2000, p. 191).

Gil (2010) ressalta a relevância de usar fontes diversas e conceituadas, analisando cuidadosamente cada informação, uma vez que fontes apresentando dados errôneos reduzem a qualidade dos trabalhos.

Botelho, Cunha e Macedo (2011) mencionam duas categorias de revisão de literatura, quais sejam: a revisão narrativa e a revisão bibliográfica sistemática.

A revisão narrativa tem como característica viabilizar a aquisição do conhecimento sobre um determinado tema, em um período curto de tempo, não apresentando metodologia para a reprodução de dados, como também não traz respostas quantitativas para os questionamentos (Rother, 2007).

A revisão bibliográfica sistemática recorre a métodos explícitos e sistemáticos, que permitem reconhecer, eleger e avaliar criticamente os documentos (Castro *et al.*, 2006). A revisão bibliográfica sistemática subdivide-se em: meta-análise, revisão qualitativa, revisão integrativa e a revisão sistemática (Rother, 2007).

A meta-análise parte do resultado de vários estudos primários que são sintetizados, codificados e inseridos numa base de dados quantitativa, para posteriormente serem transformados numa medida comum (Botelho, Cunha e Macedo, 2011).

A revisão sistemática qualitativa, leva em conta as semelhanças e desigualdades relevantes, entre as investigações já realizadas, objetivando ampliar as possibilidades interpretativas dos resultados (Hoeffelmann; Santos e Moretti-Pires, 2012).

Gomes e Caminha (2014, p. 401) entendem que a revisão integrativa “é mais ampla por se tratar de uma junção de métodos. Ela permite a inclusão de estudos experimentais e não experimentais e combina um vasto leque de propósitos com perspectivas teóricas”.

Com relação a revisão sistemática, Briner e Denyer (2012) consideram que:

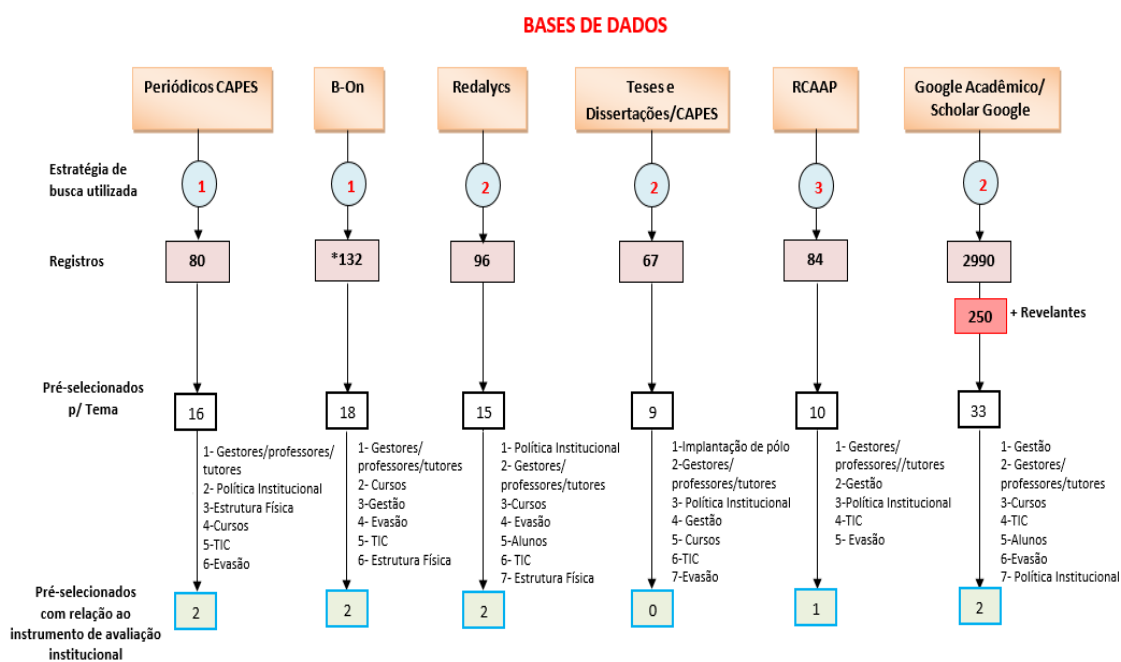
Uma revisão sistemática aborda uma questão específica, utilizando métodos explícitos e transparentes para realizar uma pesquisa detalhada de literatura e avaliação crítica de estudos individuais, e desenha conclusões sobre o que atualmente conhecemos e não conhecemos sobre um determinado tópico ou questão (Briner e Denyer, 2012, p. 112).

A presente pesquisa, utiliza-se da revisão sistemática, seguindo os passos descritos por Bento (2012), que enumera quatro sequências para uma revisão abrangente, quais sejam: identificar palavras-chave ou descritores, rever fontes secundárias, recolher fontes primárias, ler criticamente e resumir a literatura (Bento, 2012, p. 2-3).

Primeiramente, com o intuito de buscar obras que tratassem do objeto da presente pesquisa, elaborou-se o mapeamento das obras que vêm sendo utilizadas, como base para a produção de uma quantidade significativa de artigos, dissertações e teses. Temas como planejamento, organização, qualidade, avaliação e Polos de Apoio Presencial, pertinentes à temática do EaD, estão presentes nas obras de Belloni (2009), Mill e Pimentel (2010), Mill e Maciel (2013), Rumble (2003), Preti (2007), Trindade (2004), entre outros. No tocante, especificamente, aos Polos de Apoio Presencial a Distância, buscaram-se contribuições de diferentes autores referentes à administração e organização de um Polo, que envolve, entre outros temas, igualmente relevantes, processos avaliativos, avaliações institucionais e avaliação do Polo. Destacam-se nesta busca: Azevedo; Sather (2008), Belloni (2009), Fagundes (2015), Hoffmann (2001),

Santos *et al.* (2016), Silva e Souza (2012), e toda a legislação pertinente, como os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância 2007 e, a mais recente regulamentação da EaD no Brasil, o Decreto nº 9.057/17, que alterou o cenário do EaD no país, com medidas mais flexíveis para a modalidade a distância.

Iniciou-se uma pesquisa nas principais bases de dados constituídas. O objeto da pesquisa foi definido por dissertações, teses e artigos científicos. Constatou-se, nessa investigação, trabalhos que tiveram a proximidade com o tema, mais especificamente com a gestão de Polos. A pesquisa encontrou temas relacionados à proposta de novos critérios para avaliação institucional de Polos, como também, de critérios voltados para sua estrutura física e de recursos humanos, que já constam da legislação pertinente, sem, no entanto, deixar uma proposta de autoavaliação, como legado para os Polos analisados.



\* Na base B-On apesar da lista de resultados na pesquisa realizada no dia 04/02/2019 detectar 163 registros, a própria base removeu os duplicados disponibilizando 132 registros

**Figura 1 - Mapeamento de Temas Relacionados a Polos de Apoio Presencial nas Plataformas Pesquisadas.**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Plataformas (Periódicos CAPES, B-on, Redalycs, Teses e Dissertações CAPES, RCAAP e Google acadêmico).

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

---

Apresenta-se no quadro abaixo, algumas das obras relacionadas ao tema Educação à distância, com foco nos Polos de Apoio Presencial, encontradas nas bases de dados acima ilustrada.

**Tabela 1 - Pesquisas com o Tema Educação à distância com Destaque Para Polos de Apoio Presencial.**

AUTOR (ES)	TÍTULO/PROPOSTA
Balzzan(2012) (Dissertação) Diana (2015) (Dissertação) Vieira (2018) (Tese)	- Universidade Aberta do Brasil: polo de apoio presencial no município de Foz do Iguaçu. Análise do sistema UAB a partir de um polo. Sustentabilidade financeira. - O Polo de apoio presencial e o desenvolvimento socioeconômico: uma leitura do entorno. Estudo do entorno de um polo e desenvolvimento sócio econômico ocasionado após a presença do polo. - A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as instituições universitárias privadas. Estudo comparativo entre UAB e instituições privadas. Efetivação da institucionalização para o caminho da autonomia universitária e oferta de cursos.
Guimarães, Cardoso, Jacobsen (2013) (Artigo)	- Proposta de ferramenta para gestão de polos de educação a distância. Proposta de implantação de coleta de informação baseada no foco de resultados na área de gestão acadêmica de uma IES.
Martins (2016) (Artigo)	- Processos de institucionalização dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil: discussões preliminares. Discussões sobre ações de institucionalização do polo.
Martins, Nascimento, Sousa (2017) (Artigo)	- Avaliação institucional em polos do sistema Universidade Aberta do Brasil. Conhecer percepção e a prática da avaliação institucional em polos.
Weidle, Kich, Pereira (2011) (Artigo)	- Projeto UAB: uma análise estrutural dos polos de apoio presencial do curso de Administração da UFSC. Análise estrutural dos polos em relação ao proposto pelo MEC.
Costa, Alves (2014) (Artigo)	- O polo de apoio presencial como espaço de gestão e autonomia na EaD: As contingências na gestão da EaD. Estudo da autonomia dos polos relacionados às bases legais e tomada de decisão do gestor.
Branco, Peixoto (2017) (Artigo)	- Modelos de polos presencial no sistema UAB. Identificação das diferentes organizações dos polos em relação a gestão municipal onde estão localizados
Castro, Oliveira (2017) (Artigo)	- Análise da nova legislação em relação a polos de educação a distância. Análise dos atos regulatórios: Decreto Lei nº. 9.057/17 e Portaria Normativa nº. 11/17.
Silva; Souza (2012) (Artigo)	- O papel dos polos de apoio presencial da rede E-tec Brasil do Estado de Tocantins. Avaliação da estrutura física e de recursos humanos dos polos.
Fagundes; Santos; Oliveira; Costa (2016) (Artigo)	- Avaliação de polos de apoio presencial a distância: um estudo comparado. Análise comparativa dos polos presenciais, tendo como foco a estrutura física e de recursos humanos.
Primon, Pacheco, Rissi, Nunes (2013) (Artigo)	- A educação à distância como ferramenta das políticas públicas de educação – o caso UAB Análise de determinadas características dos polos em relação às diretrizes apontadas pela UAB.
Fernandes, Rodríguez (2012) (Artigo)	- Avaliação de polos de apoio presencial na educação a distância - um estudo exploratório. Avaliação e estabelecimento de critérios de desenvolvimento de polos cujo foco é a estrutura física e aperfeiçoamento de pessoal.
Figueiredo (2017) (Dissertação)	- Educação a Distância: estudo da gestão de um polo de apoio presencial. Investigação da gestão de um polo em uma instituição privada.

Fonte: Elaboração própria a partir das Plataformas (Periódicos CAPES, *B-on*, *Redalycs*, Teses e Dissertações CAPES, RCAAP e Google acadêmico).

Com referência, especificamente, ao objeto da pesquisa, o levantamento bibliográfico nas mesmas bases de dados acima mencionadas, encontrou tão somente dois trabalhos: Spanhol (2007) e Fonseca (2009), conforme relaciona-se:

**Tabela 2 - Pesquisas com o tema Educação à distância com destaque para Elaboração de Instrumento de Autoavaliação para Polos de Apoio Presencial.**

AUTOR (ES)	TÍTULO/PROPOSTA
Fonseca (2009) (Artigo)	- Critérios de avaliação para polos de apoio presencial em EAD. Definição de critérios de avaliação para polos, de acordo com legislação pertinente, ou seja, avaliação da estrutura física e de recurso humanos dos polos.
Spanhol (2007) (Tese)	- Critérios de avaliação institucional para polos de educação à distância. Propor critérios de avaliação integrados visando à implantação e acompanhamento dos polos de educação à distância.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das Plataformas (Periódicos CAPES, *B-on*, *Redalycs*, Teses e Dissertações CAPES, RCAAP e Google acadêmico).

A revisão sistemática para o presente estudo, se propõe a fundamentar e sustentar o problema da pesquisa, que no caso, entende que a exigência de “requisitos mínimos” adotados pelo Ministério da Educação (MEC), não são suficientes para manter a qualidade institucional dos Polos de Apoio Presencial a distância.

Na revisão da literatura foram consideradas fontes de informação primária e secundária, através de livros, legislações pertinentes, artigos e teses, impressas ou em formato digital. Pelo fato de o objeto da pesquisa estar relacionado a realidade brasileira, foram privilegiadas para tratar destes tópicos específicos as fontes nacionais, utilizando-se das fontes internacionais para temas mais abrangentes.

Quanto ao método, foram identificados numa primeira abordagem, os principais tópicos a serem tratados, e através da leitura dos documentos pesquisados, a forma como se estruturavam e se relacionavam com o objetivo de obter um maior aprofundamento dos mesmos.

## **I. EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: CONCEITOS E HISTÓRICO**

A importância da base teórica na pesquisa educacional está na compreensão e na valorização do que vem sendo construído historicamente, valorizando a participação de “sujeitos historicamente situados” (Lopes e Pereira, 2017), que explicam:

A partir das considerações sobre a pesquisa educacional e a importância dos pressupostos epistemológicos, salientamos a necessidade de analisar a EaD no horizonte maior, que é a realidade da educação, para evitar o perigo de considerá-la um hiato, um fenômeno totalmente novo e isolado (Lopes e Pereira, 2017, p. 20).

Pinto (2000, p. 39) em uma alusão à importância da teoria, ressalta que “não há educação sem teoria da educação” é “um processo de criação do homem para a sociedade e, simultaneamente, de modificação da sociedade para benefício do homem” (Pinto, 2000, p. 39).

“A educação é um fenômeno social total” (Pinto, 2000, p. 39) sendo necessário para isto, aplicar a teoria de totalidade para compreendê-la e planejá-la. Antes de ser conceituada em qualquer modalidade, é educação, seu fundamento é social e depende do grau de desenvolvimento dessa sociedade (Pinto, 2000, p. 39).

Martins (2006, p. 10) explica que a “(...) a construção do conhecimento demanda, então, apreensão do conteúdo, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das alterações do pensamento teórico”.

As investigações sobre EaD passam por redefinições, sendo que as pesquisas nesta área caminham articuladas com sua evolução (Simonson *et al.*, 2009), como se traduz:

O foco mudou para uma abordagem mais centrada no aluno. Pesquisadores não estão apenas olhando para conquistas, mas também estão examinando os atributos e percepções dos estudantes, bem como padrões de interação e como estes contribuem para o ambiente integral de aprendizagem. Embora haja interesse contínuo em tecnologia, o foco não é sobre qual meio é melhor, mas em quais atributos do meio podem contribuir para uma experiência de aprendizagem positiva (Simonson *et al.*, 2009, p. 65, tradução nossa).

Simonson *et al.* (2009) entendem que o processo evolutivo dos estudos sobre EaD decorre das tecnologias digitais que têm imposto um redirecionamento para a modalidade.

Os conceitos teóricos fundamentais sobre EaD, alicerce para a compreensão do estudo sobre o tema, serão assunto do próximo tópico.

### **1.1. Definições em Educação à distância**

A literatura traz diversos conceitos de EaD que dependem da perspectiva de cada autor, do momento histórico, da evolução tecnológica, enfim, do enfoque nos eixos gerais que definem a EaD, considerando a diversidade de características do sistema, configurando as diferentes definições.

Aretio (1997), formulou uma definição com base no sistema tecnológico:

Podríamos, por tanto, definirla como um sistema tecnológico de comunicación bidirecional, que puede ser massivo y que sustituye la interacción personal en el aula de formador y alumno como médio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didáticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes (Aretio, 1997, p. 4).

Rumble (2003), adota como definição o foco na gestão:

(...) um processo que permite conduzir, com apoio do pessoal envolvido, uma atividade com eficiência e eficácia, a tomada de decisões com respeito às ações que se fizerem necessárias, a escolha e a verificação da melhor forma de executá-las. Os gestores são responsáveis por certo número de funções, entre as quais, planejamento, organização, direção e controle (Rumble, 2003, p.15).

Ferreira (2000) em uma abordagem do ponto de vista pedagógico, conceitua:

A EAD deve ser encarada como um instrumento de qualificação que traz uma fundamental contribuição ao processo pedagógico e ao serviço educacional. Para confirmar esta afirmação, deve-se analisar seu potencial de utilização na capacitação e atualização dos profissionais da educação e na formação e especialização em novas ocupações e profissões. Nesses dois campos educacionais a EAD teve um crescimento significativo nos níveis médio e superior de ensino. Além disso, a EAD, por suas próprias características, se constitui em canal privilegiado de interação com as manifestações do desenvolvimento científico e tecnológico no campo das comunicações (Ferreira, 2000, p. 9).

Ainda Ferreira (2000) sob o olhar sociológico, define:

Sob o olhar sociológico, a EAD é educação concebida da mesma forma que o ensino regular, sendo direito preliminar de cidadania, dever prioritário do Estado, política pública básica e obrigatória para ação de qualquer nível de governo. Logo deve ser considerada na Educação no

mesmo contexto histórico, político e social em que se realiza como prática social de natureza cultural (Ferreira, 2000, p. 9).

Moran (2002) ressalta a tecnologia e a separação espaço-temporal:

A EAD é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (Moran, 2002, p. 1).

Moore (2002) acrescenta à separação espaço-temporal, a dimensão pedagógica relação professor/estudante, e define:

(...) Educação a distância ocorre entre professores e alunos num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. (...) Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional (Moore, 2002, p. 2).

Moore e Kearsley (2007) com base na tecnologia e na separação espaço-temporal, incluem em sua abordagem aspectos organizacionais, e definem:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (Moore e Kearsley, 2007, p. 2).

Belloni (2002) destaca a integração das TICs aos processos educacionais:

A mediatização técnica, por meio da concepção e do uso pedagógico de materiais multimídia, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação [professores, realizadores, informatas etc. (...)]. O fato de que esses materiais possam vir a ser utilizados por estudantes em grupo, com professor em situação presencial (no laboratório da universidade, por exemplo), ou a distância por um estudante solitário, em qualquer lugar e em qualquer tempo, só aumenta a complexidade desses desafios (Belloni, 2002, p. 122).

Litwin (2001) ressalta a mediatização das relações docentes/alunos:

O traço distintivo da modalidade consiste na mediatização das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, na qual os docentes ensinam e os alunos aprendem mediante situações não convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham (Litwin, 2001, p.13).

As definições em EaD foram sendo moldadas de acordo com a experiência de cada autor. Neste tocante, Villardi e Oliveira (2005, p. 35) advertem: “a distinção entre ensino a distância e educação à distância demarca os limites de uma ação educativa da qual o ensino é apenas uma parte”.

Landim (1997), em sua abordagem sobre educação à distância, faz a distinção entre os termos educação à distância e ensino a distância:

O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender, a saber, pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento (grifo do autor) (Landim, 1997, p. 10).

Moran *et al.* (2000) entendem que ensinar é um processo social, e explicam:

Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos. (Moran *et al.* 2000, p. 12).

A modalidade de educação à distância utiliza-se de tecnologias para ensinar, independente da necessidade de docentes e discentes estarem em um mesmo lugar. A evolução da tecnologia vem dando novos contornos à EaD, que vem ganhando ao longo do tempo, novos formatos como: Aberta, *Online*, *e-learning*, entre outros, apresentando diferentes características de aprendizagem. O tópico a seguir, vai tratar da Educação Aberta, que tem como característica principal os Recursos Educacionais Abertos (REA).

### **i. EaD e *open learning***

Os conceitos em Educação Aberta são muito abrangentes. A expressão *Open education*, significando um conjunto de práticas de ensino, "utilizado em contextos variados, que envolvem uma série de práticas, sendo algumas mais tradicionais e outras mais recentes" (Santos, 2012, p. 71), destacou-se a partir da década de 70.

A criação das Universidades Abertas de educação à distância, segundo (Mattar, 2011, p. 5), foram “(...) influenciadas pelo modelo da *Open University*, fundada em 1969. Essas universidades abertas utilizaram intensamente mídias como rádio, televisão, vídeos, fitas cassete e centros de estudos, realizando diversas experiências pedagógicas”.

No entender de Litwin (2001), a *Open University* como modelo de ensino a distância:

(...) mostrou ao mundo uma proposta com um desenho complexo, a qual conseguiu, utilizando meios impressos, televisão e cursos intensivos em período de recessos de outras universidades convencionais, produzir cursos acadêmicos de qualidade a Open University transformou-se em um modelo de ensino à distância (Litwin, 2001, p. 15).

Para Formiga (2009), a Universidade Aberta britânica foi o divisor para o desdobramento da segunda geração EaD, onde o material impresso foi acrescido de outros recursos como a televisão e o rádio. No ensinamento de Peters (2004), a relevância da Universidade Aberta da Inglaterra está em ter permitido, que os governos e escolas solucionassem emergências educacionais, minimizando seus efeitos.

Da experiência inglesa, surgiram outras Universidades Abertas autônomas. Toma-se como exemplo a *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), da Espanha, criada pelo Decreto nº 2.310/72 de 18 de agosto, atuando como aberta, sem, no entanto, trazer o “aberto” em sua nomenclatura. A Universidade Aberta de Portugal (UAP) – Universidade Pública de Ensino a Distância criada pelo Decreto-Lei nº 4444/88, de 02 de dezembro. Na América Latina, destacam-se a *Universidad Autónoma da Venezuela* e, na Costa Rica, a *Universidad Estatal a Distancia*.

Escotet (1978) explica que estas Universidades Abertas da América Latina, surgiram a partir do modelo da Espanha (UNED), que se aproxima mais de um Sistema a Distância do que de uma Universidade Aberta, pelo fato de exigir qualificação para o ingresso na educação superior.

Okada (2009) explica que as características da Educação Aberta estão relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas focadas no aluno, como também na utilização de materiais criados pelos próprios, e, na acessibilidade à educação.

Partindo desta premissa, Kirner *et al.* (2013), define:

Educação Aberta é uma forma de educação que promove o crescimento das pessoas de qualquer camada social, através da expansão das oportunidades educacionais, no âmbito da inovação social, obtida pela geração, compartilhamento e reuso de recursos educacionais abertos, estimulando o uso de tecnologias abertas, a colaboração, a aprendizagem flexível e o compartilhamento aberto de

práticas educacionais, no sentido de aprimorar os educadores e os ambientes educacionais, além de disponibilizar material para os estudantes (Kirner *et al.*, 2013, p. 260).

Nesta seara, Santos (2012) explica:

O material do curso costuma ser especialmente elaborado para atender às necessidades de quem estuda sozinho, contendo, portanto, uma linguagem específica para motivar a aprendizagem individualizada. Todos os materiais extracurriculares geralmente ficam disponibilizados aos estudantes para fácil acesso, seja por meio de textos impressos enviados pelo correio, CDs, DVDs, Kits de experimentos ou, atualmente, em web sites e plataformas de aprendizagem virtual na internet. (Santos, 2012, p. 78-79).

Peters (2009) tratando sobre a educação aberta, entende que a a evolução dos recursos educativos abertos, o *software* livre, o livre acesso, os *Massive Online Open Courses* (MOOCs), e as várias mudanças sociais e econômicas, entre outros fatores, fizeram deste movimento uma nova filosofia educativa (Peters, 2009). Sobre a assertiva, Gil-Jaurena (2013), considera os MOOCs como um novo conceito a ser pensado para o futuro do ensino superior.

De outra feita, Bates (2016), considera que a abertura, no sentido literal, é raramente encontrada. Entende, o autor, que nenhum ensino é completamente aberto. O conceito de abertura não é de fácil assimilação, ao que Rumble (1989), já alertava, para a importância da distinção entre educação à distância e educação aberta.

Na distinção dos conceitos, Bates (2016), considera algumas características, que vão definir a educação aberta:

A educação aberta pode assumir um número de formas:

- a) educação para todos: escola gratuita ou de baixo custo, graduação ou pós-graduação disponível para todos dentro de determinada jurisdição, de modo geral financiada principalmente por meio do Estado;
- b) acesso aberto a programas que levam a qualificações plenas e reconhecidas. São oferecidos por universidades abertas nacionais ou, mais recentemente, pela OERu;
- c) acesso aberto a cursos ou programas que não são de crédito formal, embora possa ser possível adquirir badges ou certificados para a conclusão bem-sucedida. MOOCs são um bom exemplo;
- d) recursos educacionais abertos que os professores ou alunos podem utilizar gratuitamente. O OpenCourseWare do MIT, que oferece downloads online gratuitos de aulas gravadas em vídeo do MIT e material de apoio, é um exemplo;
- e) livros abertos, livros didáticos que são gratuitos para uso dos alunos;
- f) pesquisa aberta, por meio da qual trabalhos de pesquisa são disponibilizados online para download gratuito;
- g) dados abertos, isto é, dados abertos para qualquer um utilizar, reutilizar e redistribuir, sujeito apenas, no máximo, à exigência de atribuição e compartilhamento (Bates, 2016, p. 405).

Para Okada (2007) citado por Okada e Barros (2010):

A educação aberta *on-line* (...) propicia inúmeras formas de desenvolvimento e uso de recursos, tecnologias e metodologias, que ampliam a autonomia do aprendiz, e, constituem-se em uma nova forma de pensar o currículo, os conteúdos e os materiais para o processo educativo (Okada e Barros, 2010, p. 22).

A contribuição de Cedergren (2003), e Willinsky (2006), traz como principais aspectos caracterizadores da aprendizagem aberta, o vasto acesso à materiais de ensino, aprendizado, pesquisa e tecnológicos, variadas opções no que se refere à conteúdos e metodologias, abertura a diversos públicos em diferentes locais, culturas e contextos.

A Universidade Aberta Britânica (*Open University*) é um exemplo de Educação Aberta, com as características de flexibilização do processo de ensino e aprendizagem compatível com o estilo do aluno; autoaprendizagem; isenção de pagamentos, utilização de materiais criados por eles. Até chegar a este estágio, houve um longo percurso, onde a história da EaD, divide muitos autores. O caminho percorrido pela EaD é o tema do próximo tópico.

## **ii. Evolução histórica da EaD no mundo**

Para Piconez (2003, p. 2), há indícios de educação aplicada a distância “já na Grécia antiga e, depois em Roma (Cartas de Platão e Epístolas de São Paulo), com a existência de uma rede de comunicação, que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência”

Para Gontijo (2004), as cartas escritas, constituem, juntamente com a invenção da imprensa por Gutemberg, em 1455, o início da EaD em âmbito internacional, quando se iniciaram os cursos por correspondência.

Porém, a literatura considera como o primeiro fato marcante da educação à distância, o anúncio publicado em 1728, na *Gazeta de Boston*, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips, divulgando suas lições (Alves, 2011).

Nunes (1992 *apud* Litto; Formiga, 2009), concorda que este anúncio foi muito provavelmente o marco da EaD no mundo, mas identificar um único fato para a origem da EaD, ainda é contestável. Para Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000), o livro impresso deu início à alfabetização em massa, alavancando na Europa os processos educacionais.

Complementando a assertiva, os autores mencionam que na modernidade, a origem da EaD se reporta aos cursos por correspondência, iniciando no final do século XVIII e se desenvolvendo através do século XIX, onde o protagonista foi o sistema de correios, por onde eram enviados materiais para os cursos. No início do século XX, começam a aparecer os meios eletrônicos (Bastos, Cardoso e Sabbatini, 2000).

Gontijo (2004) explica que após o ensino a distância se tornar popular pela correspondência, iniciou-se o uso da tecnologia com o rádio. A primeira transmissão de rádio no mundo data de 1919, quando a Holanda fundou sua primeira estação de rádio. Daí por diante entre 1920 e 1923, países como Canadá, Austrália, França, União Soviética, Inglaterra, Bélgica, Tchecoslováquia, Alemanha e Espanha, lançaram suas estações radiofônicas.

Landim (1997) se reporta à utilização do rádio para transmissão de aulas literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, através da Rádio Sorbonne em 1947. Ainda em 1947, a Rádio Sutatenza na província de Boyacá, na Colômbia, inicia suas transmissões com a intenção de evangelizar e alfabetizar camponeses, por iniciativa do padre Joaquin Salcedo (Abreu Jr., 2004).

Segundo Souza (2000), o início dos programas universitários de EaD nos Estados Unidos, em 1882, entregues pelos correios, foi o destaque EaD para as instituições universitárias. Mas, só em 1883, ocorreu o reconhecimento acadêmico da EaD, através da autorização do Estado de Nova Iorque ao Instituto Chautauqua, para conceder diplomas com formação na modalidade EaD.

Ainda no ensinamento de Souza (2000), a Educação à distância tornou-se popular em 1982, quando o Conselho Internacional para o Ensino por Correspondência passou a ser denominado Conselho Internacional para a Educação à distância (ICDE).

As universidades ao redor do mundo adotam modelos diversificados para a EaD, com características próprias. Corrêa (2005), cita algumas ações que marcaram a história da EaD pelo mundo, as quais resume-se na tabela abaixo:

**Tabela 3 -Resumo das principais ações EaD pelo mundo.**

Ano	Local	Acontecimentos
1829	Suécia	Instituto Liber Hermodes (150.000 usuários).
1840	Reino Unido	Faculdades Sir Isaac Pitman – primeira escola por correspondência na Europa.
1898	Suécia	Instituto Hermond – curso de línguas por correspondência.
1922	União Soviética	Ensino por correspondência (350.000 usuários).
1938	Canadá	Fundação do Conselho Internacional para Educação por Correspondência.
1946	África do Sul	Universidade da África do Sul – primeiros cursos superiores em educação à distância.
1967	Alemanha	Fundação do Instituto Alemão para Estudos a Distância.
1968	Noruega	Fundação da Associação Norueguesa de Educação à distância (reorganizada em 1984).
1969	Reino Unido	Fundação da Universidade Aberta (200 mil alunos) – <i>Open University</i> a mais bem-sucedida em EaD no mundo.
1972	Espanha	Fundação da Universidade Nacional de Educação à distância (110 mil alunos).
1974	Canadá	Reconstituição da Universidade de Athabasca.
1982	Irlanda	Implantação do Centro Nacional de Educação à distância.
1988	Portugal	Fundação da Universidade Aberta.
1990	Declaração Budapeste	Implantação da Rede Européia de Educação à distância, baseada na declaração de Budapeste.
1991	Comunidade Européia	Relatório da Comissão sobre Educação Aberta e a Distância na Comunidade Européia.

Fonte: Elaborado pelo autor conforme (Corrêa, 2005).

Com relação às tendências em educação superior a distância no mundo, no final do século passado, começou a ocorrer o fenômeno das megauniversidades, entendidas como as que possuem mais de 100 mil estudantes matriculados, ao que Costa (2016), entende:

O modelo tradicional de universidade, historicamente elitista, não conseguia atender mais a demanda educacional da crescente população, sobretudo nos países em desenvolvimento, muitos dos quais, até hoje, ainda apresentam índices muito baixos de população com formação universitária. Consequentemente, criar um novo modelo de universidade, mais democrático, capaz de atender às exigências educacionais do terceiro milênio, tornou-se inevitável (Costa, 2016, p. 269).

A história da EaD vem se desenrolando em um processo dinâmico ligado ao desenvolvimento de novas tecnologias, que permitiram dividir esse período em Gerações, assunto a ser tratado no tópico a seguir.

## 1.2. Gerações da Educação à distância

As fases da EaD podem ser classificadas, conforme Belloni (2001), em gerações, conforme a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), permitindo identificar, não só as limitações de cada fase, como também, possibilitar a ampliação de acesso e interatividade.

As gerações podem ser divididas em três, quatro, cinco, e, até seis gerações, conforme o autor que a classifica.

Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000), destacam três gerações segundo as tecnologias, conforme quadro abaixo.

Primeira tecnologia: o livro impresso (século XV)
• Possibilitou a replicação maciça e barata do conhecimento
• Possibilitou a alfabetização da população
Segunda tecnologia: o correio (século XVIII)
• Possibilitou a distribuição de material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor
• Possibilitou o ensino por correspondência
• Possibilitou a replicação maciça e barata da integração
Terceira tecnologia: os meios eletrônicos (século XX)
• Telégrafo, telefone, rádio, TV e rede de computadores
• Tirou a necessidade de distribuição de elementos físicos (átomos) e os substituiu por ondas e elétrons (século XX)
• Agilizou, facilitou e imitou melhor a instrução e a interação

**Quadro 2 - Evolução da EaD conforme Bastos, Cardoso e Sabbatini.**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000).

Moore e Kearsley (2007), apresentaram a evolução da EaD, dividindo em cinco gerações distintas por limite temporal, conforme quadro abaixo.

1ª. Geração	2ª. Geração	3ª. Geração	4ª. Geração	5ª. Geração
Década de 1880	A partir dos anos de 1920	Década de 1960 a 1970	Década de 1980	Década de 1990
Estudo por correspondência	Estudo por rádio, televisão, telefone e fitas cassetes	Estudo por meio das universidades abertas	Estudo por videoconferências e audioconferências	Estudo por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem

**Quadro 3 - Gerações da EaD segundo Moore e Kearsley.**

Fonte: Elaborado pelo autor segundo Moore e Kearsley (2007).

Fundamentada em diferentes bases tecnológicas, Pimentel (1999 *apud* Campos *et al.*, 2007, p.13), entende três gerações na evolução do processo de ensino-aprendizagem em EaD, como ilustra o quadro abaixo.

1ª Geração: textual	2ª Geração: analógica	3ª Geração: digital
Livro Apostila Revista Artigo em anais Carta (correio tradicional) Imagem (foto, desenho, etc.) Jogos	Televisão Vídeo Rádio Telefone Fax Áudio (fita K7, etc.)	Hipertexto Multimídia, CD-Rom Software educacional Editor (texto, imagem, etc.) Realidade virtual Simulador Correio eletrônico - <i>e-mail</i> Lista discussão- <i>chat</i> , bate-papo Videoconferência/Jogos

**Quadro 4 - Gerações de ensino a distância conforme Pimentel**

Fonte: Pimentel (1999 *apud* Campos, 2007, p.13).

Fainholc *apud* Gonçalves (2008) definiu as fases, ou gerações de EaD, de acordo com sua trajetória histórica, dividindo em cinco fases ou gerações, que são:

1. La primera fueran textos impresos enviados por correspondência com tutores, más adelante estos materiales incluyeron La instrucción programada.
2. La segunda incluyó el uso del teléfono.
3. La tercera impusi el uso de la radio y la televisión de modo unidireccional em la década del 60, donde los destinatários revestían um rol pasivo o receptivo em la comunicación.
4. La cuarta presenta las comunicaciones informáticas avanzadas: computadoras y sistemas 'interactivos' o de comunicación recíproca, centrados em la interactividad del estudiante, tales como correo eletrônico, videotexto, etc.

5. La quinta consiste em un mayor protagonismo interactivo por parte de la persona que aprende através de las autopistas os redes educativas complejas de información hipertextual y que com videoconferências u otros, a modo de aula virtual posibilitada por la telemática, reelabora contenidos procesados em centros de producción de materiales multimídia (Fainholic *apud* Gonçalves, 2008, p. 78).

Gomes (2003) partindo do conceito de “geração de inovação tecnológica, na educação à distância” proposta por Garrison (1985), sugeriu quatro gerações de inovação tecnológica, a saber:

	1ª Geração	2ª Geração	3ª Geração	4ª Geração
Cronologia	1933...	1970...	1980...	1994...
	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimídia	“Aprendizagem em rede”

**Quadro 5 - Gerações de inovação tecnológica de Gomes (2003)**

Fonte: Gomes (2003, p. 54).

Conforme Gomes (2008), passados anos desta publicação, e, repensando sobre a classificação das gerações EaD, conforme as tecnologias empregadas, considerando o avanço das inovações tecnológicas, que emergiram neste período, necessário se fez imprimir ao seu conteúdo inicial, duas outras gerações, conforme ilustra-se no quadro abaixo.

	1ª Geração de EaD	2ª Geração de EaD	3ª Geração de EaD	4ª Geração de EaD	5ª Geração de EaD	6ª Geração de EaD
<b>Designação</b>	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimídia	<i>E-learning</i>	<i>M-learning</i>	Mundos virtuais
<b>Representação e mediatização de conteúdos</b>	Mono-mídia	Múltiplos-mídia	Multimídia Interactivo	Multimídia Colaborativo	Multimídia conectivo e contextual	Multimídia imersivo
<b>Suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos</b>	Imprensa	Emissões radiofônicas e televisivas	CDs e DVDs	Internet - Web	PDA's, telemóveis, leitores portáteis de MP3 e MP4, smartphone	Ambientes virtuais na <i>web</i>

**Quadro 6 - Gerações de inovação tecnológica de Gomes (2008).**

Fonte: Gomes (2008, p. 198).

As gerações da EaD se caracterizam pela evolução histórica, conforme o avanço da tecnologia. Da primeira aula por correspondência, nos idos de 1728, aos dias de hoje, as salas de aula, com certeza, eram muito semelhantes às atuais, o que não se pode dizer do

ambiente de aprendizagem à distância. Não importa a carga horária de atividades a distância. Hoje um estudante pode ter a mesma sensação de presença no contato com professores e colegas, mesmo não dividindo o mesmo ambiente físico.

Exposta a classificação inicial sob o enfoque de alguns autores, passa-se a discorrer, sobre cada uma das gerações da Educação à distância, tendo por base, principalmente, Gomes (2008).

### **i. Primeira geração da EaD**

Gomes (2008) sobre essa primeira geração afirma:

De facto, esta é a geração do “ensino por correspondência” (cf. Garrison, 1985; Nipper, 1989; Taylor, 1999, 2001; Gomes, 2003, 2004) em que a mediatização dos conteúdos ocorre através de documentos impressos, com base na linguagem scripto ou scripto-visual e a sua distribuição é efectuada com base nos serviços de correio postal (Gomes, 2008, p. 187).

Santos (2016) entende que “a primeira geração é marcada pela comunicação textual” e destaca “a correspondência como canal de interação entre aluno e professor”, ou seja, “o emprego da correspondência como disseminadora de conteúdos” (Santos 2016, p. 17). Peters (2009) lembra que o ensino por correspondência foi utilizado por grandes países de pouca densidade populacional, citando como exemplos: Argentina, Canadá e a Austrália.

Guarezi e Matos (2012) entendem, que esta fase, começou em 1728 até meados de 1970, ao que Alves (2009), lembra, 1728 foi o já referido marco da EaD, com o anúncio na gazeta de Boston. Guarezi e Matos (2012) fazem menção, neste período, há 39 universidades norte-americanas que ofertavam cursos por correspondência.

### **ii. Segunda geração EaD**

Assim como na primeira fase, Gomes (2008), reafirma sua classificação anterior. Esta segunda geração marcada pelo Tele-ensino, tem como características:

O recurso a múltiplas linguagens e suportes na mediatização dos conteúdos, envolvendo a linguagem scripto, áudio, vídeo, audiovisual e áudio-scripto-visual, bem como a adopção alargada

da prática de produção de “pacotes” didáticos envolvendo estes médias leva-nos a considerar que está é a geração típica dos “múltiplos média” enquanto meios de representação e distribuição de conteúdos (Gomes, 2008, p. 188).

Vidal; Maia (2010) asseveram, que esta fase vai dos anos 1960 até o começo da década de 1990, período em que várias universidades, dos diversos continentes, passaram a empreender na educação secundária e superior. Peters (2009) caracteriza essa geração pelo uso do rádio e televisão, sendo essas tecnologias utilizadas de maneira associada com o material impresso.

Maia e Mattar (2007) destacam nessa fase a criação da *Open University* (UK) em 1969, já referida em tópico anterior. O modelo da universidade aberta de ensino a distância britânica, inspirou outras universidades abertas pelo mundo. Entende Peters (2009) que as universidades autônomas foram geradas, para que os governos a partir delas pudessem implementar suas ações na área educacional.

### **iii. Terceira geração EaD**

A esta geração, que Gomes (2003), denomina de multimídia, Gomes (2008, p. 189) classifica de multimídia interativo. Menciona o “surgimento e expansão dos suportes digitais informáticos e das comunicações através de redes de computadores”, e elenca as inovações desta geração:

Este processo é acompanhado pelo surgimento de novos suportes (digitais) como os compact-disc (CD) e os digital vídeo discs (DVDs) que permitem a criação de materiais de ensino-aprendizagem com um nível de interactividade muito superior aos existentes anteriormente (Gomes, 2008, p. 189).

Pereira; Moraes (2010) destacam o modelo de aprendizagem a distância por conferência. Guarezi e Matos (2012) afirmam que esta fase se iniciou a partir de 1990, com a introdução de computadores, multimídias, hipertextos e outros.

Gomes (2008, p. 190) citando Niper (1989), entende que a terceira geração é caracterizada “pela existência de condições para um nível de interação entre alunos/professor muito mais elevada, pela facilidade associada ao uso do correio electrónico, facilitando também a interação aluno-aluno”.

#### **iv. Quarta geração EaD**

A quarta geração, definida como “aprendizagem em rede” por Gomes (2003), agora referenciada como geração de *e-learning* em Gomes (2008), também de consenso de Lima e Capitão (2003), caracteriza-se pelas facilidades de comunicação na *web*, simplificada pelos mais variados serviços de *blogs*, *wikis* e *podcastings*.

Moore e Kearsley (2007) caracterizam essa geração pelo uso da teleconferência, ou seja, conferência simultânea a distância. Peres e Pimenta (2011) entendem que a internet e os multimídias, são ferramentas importantes como auxílio na disponibilização de recursos para a mediação do ensino e aprendizagem, sem tempo, hora e lugar. Nesta seara, Clark e Mayer (2011, p. 8) definem: “as instruction delivered on a digital device such as a computer or mobile device that is intended to support learning”. Utiliza-se dessa forma, de múltiplas tecnologias, internet, intranet, CD-ROM, entre outros, para auxiliar na aprendizagem.

#### **v. Quinta geração EaD**

Caracterizada pelas tecnologias de comunicação, telemóveis, computadores pessoais de tecnologia avançada, sendo denominada por (Gomes, 2008) de *m-learning*. O aumento das disponibilidades tecnológicas nos dispositivos móveis, tornaram-se, segundo Aretio (2004) citado por Gomes (2008, p. 193): “autênticos computadores pessoais com possibilidade de comunicação multimídia e *wireless* de grande qualidade”.

Para Taylor (2001), a quinta geração da EaD nasceu com a chegada da *Web 2.0*, possibilitando uma incrementação da interação usuário-máquina e entre usuários, incorporando-se um sistema de bancos de dados, ao que Taylor (2001), denomina de modelo de aprendizagem flexível inteligente. Modelo que foi desenvolvido na *University of Southern Queensland*, Austrália.

Nesta fase, encontram-se também as iniciativas para ofertas de cursos livres, *Massive Open Online Course* (MOOC) originados da combinação da *Web 2.0* e modelos de

redes sociais, desenvolvidos com recursos educacionais abertos (Poy e Gonzales-Aguilar, 2014).

## **vi. Sexta geração EaD**

Esta geração junta os recursos das gerações anteriores: a *Web 3.0*, *web* semântica, permitindo a digitalização do real, simulada no ciberespaço. É a geração denominada por Gomes (2008) de mundos virtuais. Esta geração possui linguagem de metadados, pesquisas direcionadas por regras semânticas lógicas. *Softwares* específicos identificam, e organizam as informações, correlacionando-as ao perfil do usuário (Silva, *et al.*, 2010).

Dreyfus (2012) cita como exemplo, *Second Life* possibilitando a um avatar interferir em jogos de realidade virtual, simulação de espaços sociais de convivência. Ao que Martins *et al.* (2014) contribui, citando o ensino por simulação, como já acontece na saúde e outras áreas.

As mudanças e os avanços tecnológicos, ao longo de todos estes anos, foram muito significativos. Os novos meios de comunicação fizeram uma revolução na educação. Versando sobre esses conceitos, Mill (2014) entende que a maioria dos sistemas universitários, ainda não se organizou ao ponto de permitir esta passagem por disciplinas e tempos pessoais, ou por um espaço, tempo e currículo flexível.

As teorias são muitas em educação à distância e servem para nortear as práticas, aperfeiçoando seus métodos de ensino-aprendizagem. Esta ferramenta conceitual muito útil no auxílio aos educadores e todos os atores envolvidos com a EaD é o tema do próximo tópico.

### **1.3. Teorias em Educação à Distância**

Para Zhang (2003), a educação à distância tornou-se de fundamental importância para o ensino superior e para a formação profissional, daí a relevância do alicerçamento e

estabilização de teorias, não só para a pesquisa educacional, como também para aprimorar questões práticas da modalidade.

Para Keegan (1996), as abordagens teóricas em EaD datam da década de 1970. Considera o autor, que apesar de as teorias continuarem a se desenvolver ao longo dos anos, existem três teorias fundamentais:

- i. Teoria do estudo independente de Wedmeyer;
- ii. Teoria da distância transacional de Moore;
- iii. Teoria da industrialização de Peters, ainda é a mais abrangente (Keegan, 1996).

A seguir, passa-se a explicar as teorias desenvolvidas por Wedmeyer – teoria do estudo independente; por Moore – teoria da distância transacional; e por Peters – teoria da industrialização.

#### **i. A teoria do estudo independente de Wedmeyer**

A abordagem adotada por Keegan (1986) em sua obra *The foundation of Distance*, cujos maiores formuladores são Charles Wedmeyer e Michel Moore, tem como princípio, que a modalidade de educação à distância está centrada na independência do estudante.

A teoria defende a causa do estudante independente, estabelecendo várias construções teóricas, que segundo Keegan (2013), se constitui na essência da teoria contemporânea da educação à distância.

Conforme explica Simonson *et al.*, (2008), Wedmeyer (1981) estabeleceu um sistema de dez características principais para o seu modelo, que se resume em:

- Atuar em qualquer lugar onde existam estudantes;
- Que a maior responsabilidade pelo aprendizado esteja no estudante;
- Deixar os docentes livres de atividades alheias às educacionais, para que possam se ocupar de tarefas essencialmente educacionais;

- Oferecer aos estudantes maiores oportunidades em cursos, formatos, metodologias;
- Fazer uso, quando for o caso, de todos os métodos e meios de ensino, que tenham mostrado eficiência;
- Alinhar maneiras, para ministrar cada assunto e dentro de um tema;
- Possibilitar com que projetos e melhoramentos dos cursos estejam alinhados com um "programa articulado de mídia";
- Resguardar e ampliar as oportunidades para adaptação às diferenças individuais;
- Avaliar a performance do aluno, com eficiência e eficácia;
- Possibilitar aos estudantes o desenvolvimento da aprendizagem no seu próprio ritmo.

Simonson *et al.* (2008) explica, que em seu estudo, Wedemeyer definiu quatro elementos em um processo de aprendizagem: um professor, um ou vários alunos, um sistema ou modo de comunicação e, algo a ser ensinado ou aprendido. A reorganização desses componentes, iria aperfeiçoar o espaço físico e permitir maior liberdade ao aluno. A aplicação do estudo independente, possibilita o desenvolvimento de um relacionamento entre estudante e professor, que, segundo Wedmeyer é a chave para o sucesso da educação à distância (Simonson, *et. al.* 2008).

A teoria de Wedmeyer influenciou o planejamento da *Open University* britânica, conforme explicam Moore & Kearsley (2005), com a recomendação de que um projeto organizacional para o ensino a distância, deveria se basear em cursos que usassem recursos tecnológicos, um sistema de suporte, e outros recursos diversos em unidades de ensino espalhados geograficamente.

## **ii. Teoria da distância transacional de Moore**

Conforme Moore (1993), a distância ocorre entre professores e alunos, e, esta separação, afeta profundamente o ensino e a aprendizagem. Entende o autor que este espaço definido como espaço psicológico e comunicacional, é a distância transacional, que:

Ocorre entre professores e estudantes num ambiente que possui como característica especial a separação entre estudantes e professores, que se traduz por uma distância “física” e mesmo “temporal”. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento dos intervenientes, afetando profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto; um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do estudante, ou seja, surge um novo “espaço” pedagógico e psicológico, em que ocorre uma forma diferente de comunicação; uma nova “transação” (Moore, 1993, p. 2).

No entender de Zhang (2003), a separação física entre professor e aluno, leva a espaços psicológicos e de comunicação, que podem se tornar um desafio para ensinar, já Giossos *et al.* (2009) contribuindo com a questão, entende que a distância transacional é sugestionada por três elementos básicos: i) o diálogo, entre professor e aluno; ii) a estrutura em relação a rigidez ou flexibilidade dos objetivos educacionais; iii) autonomia, capacidade de o aluno selecionar seus próprios objetivos de aprendizagem, escolher os métodos de estudo e até avaliar seu progresso.

O diálogo, abordado por Moore (1993) é “toda interação positiva” e explica:

Um diálogo é intencional, construtivo e valorizado por cada parte. Cada parte num diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada uma elabora e adiciona algo à contribuição de outra parte ou partes. Pode haver interações negativas ou neutras; o termo “diálogo” é reservado para interações positivas, onde o valor incide sobre a natureza sinérgica da relação entre as partes envolvidas. O diálogo em uma relação educacional é direcionado para o aperfeiçoamento da compreensão por parte do aluno (Moore, 1993, p. 3).

Alguns fatores influenciam o diálogo, entre eles, segundo Moore (1993), a “filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pelo projeto do curso, pelas personalidades do professor e do aluno, pelo tema do curso e por fatores ambientais” (Moore, 1993, p. 3).

Com relação a estrutura, Moore (1993) entende que está em equilíbrio com os demais componentes da distância transacional, que seriam o diálogo e a autonomia, e define:

Assim como o diálogo, a estrutura é uma variável qualitativa, e, tal como o diálogo, a extensão da estrutura num programa é normalmente determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e também pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos estudantes, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais (Moore, 1993, p. 5)

A rigidez do programa vai definir o tamanho da distância transacional, ou seja: quanto mais rígido, maior a distância, porém, se for muito flexível pode não chegar ao diálogo.

No entanto, de acordo com Moore (1993), todo programa deve apresentar em sua estrutura, processos para diminuir a distância transacional entre professores e estudantes, e, cita seis processos, a saber: i apresentação; que inclui textos, áudios, vídeos; ii suporte à motivação do estudante: incentivo do professor por meio do diálogo; iii estímulo à análise e à crítica: referindo-se a habilidades cognitivas que devem ser desenvolvidas por estudantes de nível superior; iv aconselhamento e assistência: orientações que o programa educacional deve oferecer para enfrentar os vários problemas do processo pedagógico; v organização para aplicar e avaliar o conhecimento: dar ao estudante meios para empregar seus conhecimentos, com o devido *feedback* do professor; vi ordenar a construção do conhecimento por parte do estudante: o estudante deve refletir sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual (Moore 1993, p. 6-7).

A terceira variável na teoria é a autonomia do estudante, ao que Moore (1993), entende ser, assim como o diálogo e a estrutura, um conceito relativo e não absoluto. Giossos *et al.* (2009), esclarece que autonomia envolve o grau de decisão dos alunos, sobre questões de ordem pedagógica em geral, formas de ensino, métodos de avaliação.

Moore; Kearsley (2008) conceituam autonomia do aluno:

O conceito de autonomia do aluno significa que alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, a capacidade para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e a capacidade para decidir sozinho [...] (Moore; Kearsley, 2007, p. 245).

O fato de alguns programas permitirem maior nível de autonomia do que outros programas, não significa que todos os alunos sejam totalmente autônomos. A ideia de aluno autônomo, segundo Moore (2013), veio de psicólogos humanistas, especialmente Carl Rogers (1969), baseados em estudos de Alan Tough (1971), que, de acordo com Moore (2013), concluíram:

[...] os estudantes têm, em diferentes graus, a habilidade de desenvolver um plano de aprendizagem pessoal, para encontrar recursos para estudar em seus trabalhos ou ambientes comunitários, e para auto avaliar quando o progresso foi satisfatório (Moore, 2013, p. 72).

Em relação à teoria da distância transacional, Moore (2013, p. 80), completa: “ela permite a geração de números quase infinitos de hipóteses para pesquisas sobre a interação entre professores e alunos e a propensão do aluno para exercer o controle do processo de aprendizagem”.

### **iii. Teoria da industrialização de Peters**

Otto Peters, desenvolveu em 1967, um estudo baseado no modo de organização da produção de bens, que era predominante na época, para formular a sua teoria sobre educação à distância, comparando o sistema de EaD, com a produção industrial.

Moore e Kearsley (1996) afirmaram que a teoria de Peters atendia a interesses de economias de escalas, não se ocupando com questões do ensino aprendizagem. A pretensão consistia em fazer uma correspondência entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo da produção industrial conforme Keegan (1991):

*A sociological analysis based on the German philosphical Gemeinschaft/Gesellschaft positions taken from Weber, Tonnies, and Habermas shows that traditional, oral, group-based education follows the “Gemeinschaft” categorization with distance education falling into the “Gesellschaft” grouping. In general terms “Gemeinschaft” structures are friendly and community-based; “Gesellschaft” implies a wider, society-based strcture that may be unfriendly. The communication process within these two sociological groupings shows that the intersubjetivity and reciprocity of interpersonal communication in convencional education is radicaly to be contrasted with the “context-free”, mechanical communication of education at a distance. The possibility of alienation is not overlooked (Keegan,1991, p. 79).*

A EaD é um sistema intrincado e como tal necessário se faz uma abordagem mais ampla, conforme se extrai de Peters, citado em Keegan (1994).

*Distance study is a rationalized method – involving the division of labour – of providing Knowledge wich, as a resulto f applying the principles of industrial organization as well as the extensive use of technology, thus facilitating the reproduction of objective teaching activity in any numbers, allows a large number of students to participate in university study simultaneously, regardless of their place of residence and occupation (Keegan, 1994, p. 125).*

Para Peters (2004), os sistemas de EaD só se diferenciam dos princípios da industrialização na fase da aplicação, sendo que nos sistemas que conciliam EaD com o método de ensino presencial, a divisão de trabalho, a mecanização, a estruturação e outras peculiaridades, estão presentes em diferentes proporções.

Gutierrez e Prieto (1994, p. 14) entendem que a diferença entre as modalidades, está na forma de ensino. Deixa de ser planejado pelo professor, para pequenos grupos, cedendo lugar a novos processos, abrangendo grande número de estudantes. Os materiais, como centro do processo, no entender dos autores, “traz uma série de características que é preciso conhecer e saber aplicar pedagogicamente com muito mais eficácia e precisão do que na modalidade presencial” (Gutierrez e Prieto, 1994, p. 14).

O problema está nos princípios do fordismo, que são a baixa variabilidade do processo de produção, baixa inovação dos produtos, e, baixa responsabilidade do trabalho, como um padrão ideal de produção eficiente na condução da estratégia organizacional (Simonson *et al.*, 2003 *apud* Costa, 2019, p. 82)

Peters (2001) em referência a sua teoria, considera que o modelo baseado na produção e consumo está ultrapassado, havendo a necessidade do ensino a distância se adequar às transformações atuais das sociedades industriais, e assim comenta:

Mas o que é ainda mais importante: as formas clássicas de ensino e aprendizado no ensino a distância (cursos padronizados, assistência padronizada) deveriam ser substituídas ou complementadas por formas mais flexíveis quanto a currículo, tempo e lugar (variabilidade dos processos). Conceitos como estudo autônomo, trabalho autônomo no ambiente de aprendizagem digital, teleconferência, aconselhamento pessoal intensivo, estudo por contrato e combinação com e a integração de formas do ensino com presença indicam em que direção poderia ir o desenvolvimento. Isso equivaleria a uma revolução (Peters, 2001, p. 208).

Pesquisadores como Aretio (2011), destacam a atualidade e importância da teoria da industrialização, no que diz respeito ao planejamento de todo o processo de desenho, produção e distribuição de materiais.

As definições em EaD destacam principalmente a separação professor-aluno, mas muito embora o foco da educação à distância esteja centrado na independência do aluno, se faz necessário o desenvolvimento de mecanismos que avaliem o aluno, os professores, o programa, o que exige um bom relacionamento entre estudantes e professores, sem o quê, o sistema pode ficar comprometido.

Desta forma, o próximo capítulo vai analisar o funcionamento do Sistema EaD, ou seja, EaD na prática, destacando alguns componentes que compõem o Sistema e são primordiais para que haja uma perfeita relação professor/aluno.

## **II. O SISTEMA EAD**

A definição de Moore e Kearsley (2008, p. 353), para o Sistema EaD, compreende os: “processos componentes que resultam na EaD, incluindo aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento”.

Corroborando com a assertiva, Sá (2008, p. 27), refere-se à EaD “como fruto de uma trama, de uma teia de interrelações e interdependências, as quais demandam um entendimento das relações entre as partes e delas em relação ao todo”.

A visão sistêmica da modalidade EaD, apontada por Moore e Kearsley (2008), refere-se aos seus múltiplos aspectos, pela pluralidade de objetivos, recursos e atores envolvidos, como também de suas relações entre si. Sobre a visão sistêmica da EaD, explica Sousa (2012):

Tal modelo sistêmico é composto, de acordo com Moore e Kearsley (2008), por conteúdo, desenho instrucional, comunicação, interação, ambiente de aprendizagem e gestão. Cada um desses elementos se divide em subsistemas que interagem entre si, sempre conservando certo grau de independência, de modo que devem ser compreendidas as interrelações entre tais subsistemas, que compõem e integram, em última análise, um sistema de educação a distância (Sousa 2012, p. 102).

Niskier (2002) entende como componentes do sistema de EaD: aprendizagem, ensino, comunicação, desenho e gerenciamento, além da parte editorial. Importante relacionar o ensinamento de Bittencourt (1999), que apresenta outros componentes do sistema EaD, que implicam em: conteúdo, forma, abordagem pedagógica, meio de comunicação e distribuição. Os componentes EaD deverão estar ajustados entre si, uma vez que a forma de ministrar o conteúdo deverá ser definida pela abordagem pedagógica, a partir dos meios de comunicação disponíveis para o curso (Bittencourt, 1999).

Na concepção de Sá (2008), os elementos que constituem a organização de um Sistema EaD são: o professor, o material didático, o estudante e o orientador acadêmico. No que se refere ao elemento estudante, (Sá, 2008, p.51) entende que “o uso das tecnologias da

informação e da comunicação em sua plenitude transforma o estudante no principal protagonista do processo de construção do conhecimento”.

Com relação ao professor, Freitas; Franco (2014, p. 160), no artigo intitulado “os desafios de formar-se professor formador e autora na educação a distância”, observam: “nos cursos a distância, o professor se faz presente por meio da polidocência, ou seja, ele não estabelece relação direta com os alunos, mas via tutores e material didático impresso, audiovisual e/ou digital”.

Na contribuição de Aires e Lopes (2009), são considerados como componentes de educação à distância, os seguintes elementos:

- a) O sistema administrativo se refere aos componentes organizacionais essenciais da gestão, tais como as equipes multidisciplinares, os recursos materiais, físicos e financeiros e os procedimentos básicos da articulação institucional interna.
- b) Os serviços de atenção ao aluno se relacionam com o apoio voltado para o esclarecimento e a ajuda necessários ao seu ingresso e manutenção no curso, e se referem às orientações gerais e regulamentos, à matrícula, aos registros acadêmicos, à certificação, ao pagamento de taxas etc.
- c) O desenvolvimento e a produção de materiais tratam do planejamento e da seleção dos recursos didáticos a serem utilizados, considerando o desenho pedagógico concebido, o conteúdo, as estratégias e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.
- d) A mediação tecnológica envolve a seleção da tecnologia que será utilizada para medir o processo de comunicação, de modo que é por meio da mediação tecnológica que se estabelece a comunicação entre os participantes do sistema EaD, em especial, os estudantes e seus professores.
- e) O acompanhamento tutorial considera a mediação do processo de aprendizagem por meio do acompanhamento dos estudantes por parte de professores tutores. Implica, sobretudo, orientar os alunos com respeito ao material e aos procedimentos pedagógicos, além de motivá-los, evitando a evasão (Aires e Lopes, 2009, p. 241).

Não menos importante, destacar o aporte de Aretio (1994), para quem os componentes do sistema EaD, se constituem em: aluno, docente, comunicação, estrutura e organização. Polak (2002) deixando sua contribuição, destaca como componentes de um sistema EaD cinco atores: aluno, professor, tutor, material didático e avaliação.

Sem perder o foco na visão sistêmica de EaD, destacar-se-á alguns componentes para análise da presente pesquisa. Abordar-se-á individualmente os subsistemas aluno, professor, produção de materiais, gestão e tecnologia.

## 2.1. Aluno na EaD

O aluno exerce um papel fundamental na EaD, sendo considerado “o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, ponto de partida de todo o planejamento, não sendo a exceção no que concerne à avaliação” (Litto e Formiga, 2009, p. 153).

Segundo Barberá *et al.* (2006), todo o modelo do projeto EaD tem o intuito de promover o autoaprendizado e a autogestão do processo de formação do aluno. Neste sentido, Oliveira (2012, p. 23) completa a assertiva alegando que: “o desafio que se impõe é a transição de um paradigma conservador que predominou nos últimos séculos para um novo paradigma emergente – que venha proporcionar a renovação de atitudes, valores e crenças exigidos neste início do século”.

Prensky (2001) contribui discursando sobre os tipos de usuários das TIC. O primeiro tipo, os imigrantes digitais: “são aqueles provenientes de uma cultura anterior, organizada basicamente em torno dos textos impressos que precisaram adaptar-se às novas modalidades de interação e comunicação digitais” (Prensky, 2001, p. 3). O segundo tipo, os nativos digitais, aquelas crianças com múltiplas habilidades nos meios digitais (Prensky, 2001).

Carlini e Leite (2010) afirmam que apesar de tecnologicamente fluentes os nativos digitais não estão se comunicando melhor e tão pouco usufruindo o acesso ilimitado às fontes de informação. A troca de informação, na opinião dos autores, ainda é rápida e superficial, sem partilhas significativas.

Neste sentido, explicam Carlini e Leite (2010):

Por mais incríveis e revolucionários que sejam os recursos tecnológicos, por mais fantásticas que sejam as habilidades de uso desses recursos, demonstradas pelos estudantes, ainda é difícil imaginar que uns e outros prescindam da ação mediadora de um professor na organização dos processos de ensino e aprendizagem e na produção e consolidação de novos conhecimentos (Carlini e Leite, 2010, p. 38).

Neste caso, Ribeiro (2014), explana sobre as vantagens da aprendizagem autônoma que:

---

Permite aprender melhor e buscar maior aprofundamento nos assuntos de interesse; contribui para enriquecer os conhecimentos dos alunos; possibilita que os participantes do curso aprendam a se libertar da dependência da equipe docente; possibilita que os alunos descubram formas alternativas de construir o conhecimento (Ribeiro, 2014, p. 48).

Em contrapartida, um grande problema são as dificuldades advindas na utilização das ferramentas e dos programas dos cursos, bem como, a utilização dos recursos das plataformas, onde são disponibilizados os materiais e as atividades a serem executadas (Pereira *et al.*, 2004). Silva (2012, p. 136-142) identifica as competências relacionadas ao aluno EaD destacando: organização do tempo; fluência digital; trabalho em equipe; autonomia.

Algumas características são necessárias ao “aprendiz virtual” para estudar em ambientes informatizados o que inclui: autodeterminação e orientação, capacidade de selecionar, de tomar decisões e de organização, aprender de modo autônomo, utilizar e explorar novos recursos de comunicação (Maia; Mattar, 2007, p. 85).

Moore; Kearsley (2008) aduzem sobre os fatores que provocam o sucesso ou fracasso do aluno EaD e destacam as características da personalidade, que incluem: independência, aprendizado visual, introversão, persistência, determinação e necessidade de realizar.

Habilidades (Maia; Mattar, 2007)	Características personalidade (Moore; Kearsley, 2008)	Competências (Silva, 2012)
Autodeterminação/orientação	Independência	Organização do tempo
Capacidade selecionar, tomar decisões e de organização.	Aprendizado visual	Fluência digital
Aprender de modo autônomo.	Introversão	Trabalho em equipe
Desenvolver estratégias de estudo adequadas.	Persistência	Autonomia
Utilizar e explorar novos recursos de comunicação.	Determinação	-
Aprendizado/Trabalhar em grupo.	Necessidade de realizar	-
Gerenciamento do tempo.	-	-

**Quadro 7 - Perfil aluno EaD**

Fonte: Conforme Maia; Mattar (2007); Moore; Kearsley (2008); Silva (2012).

Em relação a esse ambiente, Maia; Mattar (2007), explicam:

No novo ambiente, podemos falar de aprendizagem auto-responsável, autoplanejada, auto-organizada, independente e auto-regulada, além de não-linear e não sequencial, em que os aprendizes trilham seus próprios caminhos e alcançam seus próprios objetivos. Por isso, as atividades mais importantes, nesse novo modelo de aprendizagem, passam a ser: buscar, encontrar, selecionar e aplicar, e não mais receber e memorizar (Maia; Mattar, 2007, p. 85).

O perfil do aluno virtual é muito diverso e no entender de Moore e Kearsley (2008), eles nem sempre conseguem adaptar-se a modalidade, ao que justificam:

Toda pessoa que participa da elaboração e do ensino de cursos precisa compreender as motivações do adulto para participar de um programa de aprendizagem a distância e o que significa em termos de criação e veiculação de tais programas. Os adultos possuem muitas preocupações em suas vidas (trabalho, família, vida social), e a educação a distância precisa incluir essas preocupações como recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo (Moore e Kearsley, 2008, p. 197).

Mercado (2009, p. 77) entende que a importância de conhecer o perfil do estudante está no fato de que os programas de educação à distância precisam contemplar “um domínio acessível das habilidades para utilizar os recursos das TIC, incluindo os ambientes virtuais de aprendizagem”.

Almeida (2003) ao se referir à educação de jovens e adultos, explica:

Para atender as especificidades da educação de jovens e adultos é essencial a associação com metodologias e estratégias diferenciadas que viabilizem a aprendizagem em contexto a partir da experiência de vida, da interação social e da educação transformadora e reflexiva, o contínuo desenvolvimento das pessoas em processos educativos de autogestão e co-gestão que lhes proporcionem novas aprendizagens para aplicar em situações cotidianas, lidar com as transformações e incertezas do mundo e inserir-se criticamente na realidade, assumindo-se como pessoas proativas e comprometidas com a construção da cidadania (Almeida, 2003, p. 69).

Os alunos são responsáveis por encontrar soluções para os seus problemas pesquisando e desenvolvendo suas capacidades (Pallof e Pratt, 2004).

### **i. Evasão na EaD**

Há diferentes conceitos e abordagens para a evasão. Martinez (2003) tem a seguinte abordagem: a) evasão: quando estudante abandona o curso ou todo o ensino e nunca retorna (*dropout*); b) quando o estudante abandona temporariamente o curso (*stopout*) e; c) evasão do curso, quando o discente sai do curso antes de concluí-lo, mas carregam

conhecimento ou atingiram seus objetivos (*atteainer*). Martinez (2003) considera, ainda, aquele caso em que os estudantes sequer iniciam o curso (*non starter*).

A maioria dos autores é unânime em conceituar evasão como a interrupção do curso independente da etapa em que o aluno se encontra (Santos *et al.*, 2008; Gaioso, 2005; Baggi e Lopes, 2011).

Para Silva Filho *et al.* (2007), a evasão afeta todos os sistemas educacionais, sendo que no ensino superior é um problema de dimensões internacionais, o que classifica como um fenômeno complexo. Reclama o autor a falta de políticas de retenção no decorrer do curso, havendo tão somente ações de captação destes alunos com propaganda e marketing (Silva Filho, *et al.*, 2007).

Os fatores de evasão estão relacionados conforme os autores que os descrevem: para Coelho (2004), falta relação aluno-professor, falta conhecimento de computadores e falta interatividade e inclusão social. Tressman (2002) identifica como fatores: custo, dedicação, motivos pessoais e dificuldades na escolha do curso.

Ainda enumerando os fatores da evasão, Shannon & Bylsma (2006) destacam motivos socioeconômicos, motivos familiares, tecnologia, estilos de aprendizagem e estratégias institucionais. York e Longden (2004) por sua vez, citam as decisões de escolha do curso, falha em acompanhar a demanda acadêmica e eventos pessoais externos à instituição.

Os motivos para evasão abrangem causas de natureza variadas. Martins *et al.* (2013) fizeram um estudo da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Aberta do Brasil – UAB e a partir daí selecionaram um rol de motivos como justificativa para evasão, conforme se relaciona no quadro abaixo:

Motivo da evasão	Frequência % resposta
Falta de tempo para os estudos	39,3
Impossibilidade de participar encontros presenciais	19,5
Problemas pessoais ou saúde	16,8

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

Excesso atividades semanais no curso	12,3
Opção por mudança de curso	11,2
Dificuldade com conteúdos/curso difícil	10,2
Curso ruim	8,0
Inadequação com a modalidade EaD	6,6
Problemas no acesso à Internet	6,5
Dificuldade para lidar com a tecnologia	4,2
Não identificação com a área do curso	1,8
Insatisfação com tutor/professor	1,8

**Quadro 8- Justificativas da evasão cursos UAB.**

Fonte: Martins *et al.* (2013, p. 11).

Ao estudar a evasão e as reduzidas taxas de conclusão em cursos à distância, Woodley & Simpson (2015) no capítulo intitulado “evasão: o elefante na sala” trouxeram à tona o caso da *Open University*, cuja taxa de graduação constava de 22%, enquanto a taxa para os demais estudantes do Reino Unido em tempo integral estava na faixa de 82%. E completaram os autores:

Claramente, precisamos de muito mais pesquisas sobre o que acontece com alunos a distância. Mas, no momento, parece seguro afirmar que a porcentagem média de graduações em educação a distância é consideravelmente mais baixa do que na educação convencional (Woodley; Simpson, 2015, p. 475).

O problema é grande, e se encontra negligenciado ao que Woodley e Simpson (2015) entendem que o modelo fordista, advindo da teoria da industrialização, seria um dos responsáveis pela evasão na EaD e afirmam:

Quando os módulos estão no ar, os acadêmicos já estão escrevendo novos cursos e são os tutores que têm de varrer a sujeira. Temo que essa distância entre alunos e criadores de cursos, uma característica de várias formas industriais de educação a distância, pode ser um subproduto infeliz desse modelo (Woodley e Simpson, 2015, p. 480).

A redução nas taxas da evasão de acordo com Woodley e Simpson (2015, p. 491), consiste na “forma como um curso de educação à distância está estruturada, sua carga de trabalho, suas estratégias de avaliação e seu estilo de escrita, tudo isso afeta sua taxa de retenção”. E na sequência aduzem os autores: “se eu tivesse que defender uma única estratégia para reduzir a taxa de evasão, ligaria para os alunos regularmente e procuraria saber como estão se saindo” (Woodley; Simpson, 2015, p. 484).

Para o Censo EaD.BR 2017 da Associação Brasileira de Educação à distância (ABED) as instituições de ensino não conhecem os motivos da evasão. O Censo aponta que em 2017, entre os cursos regulamentados totalmente a distância, 59% desconheciam os motivos da evasão. Além disso, as instituições não respondem à questão com relação às taxas de evasão, o que parece indicar que “há uma resistência das instituições em reconhecer estes números” (ABED, 2018, p. 10).

Muitos outros estudos buscam identificar os causadores da evasão nos cursos a distância. Bittencourt e Mercado (2014, p. 467) relacionam entre as causas da evasão problemas institucionais e didático-pedagógicos, sendo alguns relacionados diretamente ao professor e a tutoria, assunto do próximo tópico.

## 2.2. Professor e tutor na EaD

O novo papel do professor EaD é o de um pesquisador e parceiro do aluno (Belloni, 2001). Com esta afirmativa, o autor enumera as diferenças entre o professor de ensino presencial e o professor de EaD, como se apresenta no quadro abaixo:

Professor do Ensino Presencial	Professor de EaD
De mestre – controle e administração das aulas.	Para parceiro – prestador de serviço ao aluno ou apoiador.
Atualização em área específica	Atualização constante, inclusive tecnológica.
Passar do monólogo sábio de sala de aula	Para diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mails, telefone, etc.
Do monopólio do saber	À construção coletiva do conhecimento, através da pesquisa.
Do isolamento individual	Aos trabalhos em equipes interdisciplinares.
Da autoridade	À parceria
Formador- Que orienta o estudo e a aprendizagem, ensina a pesquisa, a processar a informação e a aprender	Pesquisador- Reflete sobre sua prática pedagógica, orienta e participa da pesquisa de seus alunos

**Quadro 9 - Diferenças entre professor de ensino presencial e professor de EaD.**

Fonte: Belloni (2001, p.83).

Belloni (2009) considera que a formação de professores, independente da modalidade, deve atender as necessidades de atualização em três dimensões, como se transcreve:

**Dimensão Pedagógica:** refere-se atividades de orientação, aconselhamento e tutoria relativos ao processo de ensino-aprendizagem;

**Dimensão Tecnológica:** abrange “as relações entre tecnologia e educação”, envolvendo ‘seleção de materiais e a elaboração de estratégias de uso e produção de materiais pedagógicos’, por meio da integração de meios e suportes tecnológicos em diferentes mídias;

**Dimensão Didática:** esta “diz respeito à formação específica do professor em determinado campo científico e à necessidade constante de atualização” e articulação com dimensão tecnológica, uma vez que se refere também ao uso de materiais didáticos em suportes técnicos (Belloni, 2009, p.88-89).

Os computadores em pouco tempo passaram a fazer parte do suporte escolar juntamente com *notebooks, tablets e smartphones*, fazendo com que a tecnologia esteja dentro da sala de aula por meio do acesso à internet, o que segundo Merije (2012), permite:

(...) que o aluno direcione a aprendizagem, buscando aquilo que lhe interessa no momento mais oportuno (...), por isso cabe ao professor apropriar-se da cultura móvel como uma forma para reinventar a didática, no sentido de superar o esquema obsoleto da aula tradicional, para atingir os alunos de forma a ressignificar a forma de aprender na sala de aula (Merije, 2012, p. 51).

Almeida (2000) argumenta sobre a capacitação dos professores com o objetivo de fortalecer a ação didático-pedagógica:

O professor com uma atitude crítico-reflexiva diante de sua prática trabalha em parceria com os alunos na construção cooperativa do conhecimento, promove-lhes a fala e o questionamento e considera o conhecimento sobre a realidade que o aluno traz para construir um saber científico que continue a ter significado. Para tanto, é preciso desafiar os alunos em um nível de pensamento superior ao trabalho no treinamento de habilidades e incitá-los a aprender (Almeida, 2000, p. 81).

O professor desenvolve na EaD múltiplas funções, com diferenças bem características entre elas, como ensina Dias e Leite (2010), adaptadas para o quadro abaixo:

Funções	Característica
Professor-formador	Orienta o estudo e a aprendizagem, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender.
Conceptor e realizador de cursos e materiais	Prepara os planos de estudo, currículos e programas; seleciona conteúdos, elabora textos para as disciplinas.
Professor-pesquisador	Pesquisa e se atualiza em sua disciplina, em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem, orienta e participa da pesquisa de seus alunos.
Professor-tutor	Orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e questões de

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

	conteúdo.
Tecnólogo educacional	Responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a serem usados na produção de materiais de curso, assegurar a integração das equipes pedagógicas e técnicas.
Professor recurso	Uma espécie de balcão de respostas à dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou relativas à organização dos estudos e avaliações.
Monitor	Importante para certos tipos específicos de EaD, especialmente em ações com atividades presenciais, onde há exploração de materiais em grupos de estudo. Função mais ligada à capacidade de liderança.

**Quadro 10- Funções do professor em EaD**

Fonte: Adaptado de Dias e Leite (2010, p. 67).

Todas essas funções acima descritas por Dias e Leite (2010) são complementares. No entanto, o papel do tutor merece destaque nesse processo, como ensina Bento *et al.* (2017):

A tutoria é, portanto, essencial nos cursos da modalidade a distância. Nesse contexto, segundo importantes pesquisadores em EaD (MORAN, 1995; LÉVY, 2001; PETERS, 2001), interatividade, autonomia e afetividade são três aspectos importantes a serem considerados no modelo tutorial, tornando-se necessário que todo tutor tenha uma boa base teórica e prática sobre esses aspectos de forma a exercer melhor seu papel na mediação do aprendizado do aluno (Bento *et al.*, 2017, p. 24).

A importância do professor está em envolver o aluno na rede de conhecimentos, enquanto o papel da tutoria consiste em acolher o aluno. Sobre o trabalho da tutoria Ribeiro; Neves (2007), destacam:

A fundamentação da prática pedagógica em teorias de base cognitivista faz com que o trabalho de tutoria se revista de uma maior importância, na medida em que traz o entendimento da insuficiência da interação com o material didático para a aprendizagem do aluno. A presença do professor/tutor, sua fala, questionamentos, indagações e desafios são mediações fundamentais para que seja estabelecida uma relação educativa verdadeira. (Ribeiro; Neves, 2007, pág. 55).

Dalmau (2007) vê na tutoria a peça chave na ação da aprendizagem. Entende o autor, que a tutoria tem a função de acompanhar o aluno ao longo do curso e menciona como responsabilidade do tutor, orientar os alunos sobre material e procedimentos pedagógicos (Dalmau, 2007). No entender de Loyolla (2009), a tutoria como suporte acadêmico são “as ações de apoio pedagógico, desenvolvidas durante o estudo, através da interação do aluno com seus professores, tutores e colegas” (Loyolla, 2009, p. 151).

Moreira (2009) entende o monitor como tutor pedagógico, e define:

(...) é o profissional que acompanha os participantes durante toda a trajetória de aprendizagem; comunica-se com eles sobre dúvidas na organização do tempo ou na execução das atividades, identifica dificuldades e busca soluções, elabora planilhas de acompanhamento, comunica-se com aqueles que não participam identificando as causas, estimula a participação dos alunos e acompanha a interação (Moreira, 2009, p. 373-374).

Ribeiro (2014) esclarece que o papel do tutor é mediar e intervir para que o estudante possa desenvolver suas atividades, acompanhando-o em todo o processo de aprendizagem, como se transcreve:

(...) o papel do tutor é centrado no “fazer aprender”, na criação e gestão e na regulação das situações de aprendizagem. A função do tutor nas Instituições de ensino pode receber as seguintes denominações: tutor virtual, tutor eletrônico, mentor, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras (Ribeiro, 2014, p. 50).

Aretio (2001) destaca em seu ensinamento três funções relativas ao tutor: a orientadora, voltada a área afetiva; a acadêmica, pertinente ao aspecto cognoscitivo; e a institucional, voltada ao relacionamento aluno/instituição. As funções do tutor são também descritas por Moore e Kearsley (2007), conforme se traduz no quadro abaixo:

TIPO DE ATIVIDADE	ATIVIDADE	FUNÇÕES
Ensino	Ressalta certas partes do conteúdo do curso, orienta debates e interage com indivíduos e grupos.	- Elaborar o conteúdo do curso - Supervisionar e ser o moderador nas discussões - Supervisionar os projetos individuais e em grupo
Progresso do aluno	Analisa as tarefas, as avalia e fornece feedback	- Dar notas às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso - Manter registro dos alunos
Apoio ao aluno	Conhecer os tipos de problemas de suporte que os alunos enfrentam	- Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo - Motivar os alunos - Responder ou encaminhar questões administrativas - Responder ou encaminhar questões técnicas - Responder ou encaminhar questões de aconselhamento - Representar os alunos perante a administração
Avaliação da eficácia do curso	Aperfeiçoar a qualidade de seus programas	- Avaliar a eficácia do curso

**Quadro 11- Funções tutores EaD por atividade.**

Fonte: Moore e Kearsley (2007, p. 149).

Os novos rumos da escola, com inovadoras práticas educacionais, aceleradas modificações no ensino e aprendizagem, precisam ser enfrentadas pelos professores, exigindo um novo olhar para a prática docente, para a conduta do aluno e para o uso das tecnologias.

### **2.3. Material didático na EaD**

O material didático é um produto com finalidade pedagógica e está relacionado e interligado às modalidades de ensino, por ser material instrucional, utilizado no processo educacional (Bandeira, 2009).

A produção do material didático é um dos pontos do sistema EaD de extrema importância, assim definido por Fleming (2004).

O material didático para EaD configura-se como um conjunto de mídias (impresso, audiovisual e informáticos), no qual os conteúdos apresentam-se de forma dialógica e contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa. O projeto político-pedagógico dos cursos, dentre outros aspectos, deve orientar as escolhas quanto aos recursos didáticos necessários para o alcance dos objetivos educacionais propostos. Quanto mais diversificado o material, mais nos aproximamos das diferentes realidades dos educandos e possibilitamos diferentes formas de interagir com o conteúdo (Fleming, 2004, p. 23).

Santos (2006) citando Neder e Prossari (2001), relacionam o papel do material didático nos cursos de EaD, que envolvem: a) Promoção permanente do diálogo; b) Orientação aos estudantes; c) Motivação da aprendizagem; d) Compreensão crítica dos conteúdos; e) Avaliação da aprendizagem.

Para Kenski (2012), os desafios se relacionam ao escrever bem, devendo favorecer avanço aos estudantes na elaboração do conhecimento, ao contrário de um mero repasse de informações. O que no entender de Guarezi; Matos (2009), significa redação didática, ou seja, o material tem que estar em sintonia com o aluno para que este seja envolvido no processo ensino-aprendizagem.

Franco (2007, *apud* Silva, 2013) enumerou algumas diferenças que se fazem presentes em um texto didático comum e as que são imprescindíveis a um texto didático para EaD, como transcreve-se no quadro abaixo:

<b>MATERIAL DIDÁTICO ‘COMUM’</b>	<b>MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD.</b>
Comunicação unidirecional.	Comunicação bidirecional.
Objetivo de aprendizagem oculto.	Objetivo de aprendizagem explicitado.
O aluno recebe informação estaticamente.	O aluno interage com a informação ativamente por meio de iconografias que permitem a interação.
A estrutura é oculta.	A estrutura é clara e apresentada ao aluno.
A aprendizagem é autodirigida.	O aluno é guiado.
Preleção – exposição de conteúdo.	Diálogo – envolvimento do aluno por meio da contextualização do conteúdo.
Impessoal.	Dialogada, reflexionante, problematizadora.
Pouca prática para potencializar a construção do conhecimento.	Prioriza a construção de novos conhecimentos para o desenvolvimento de competências.
Sem atividade ou somente no final do capítulo.	Atividade permeando ao longo do texto.
Conteúdo em capítulos ou grandes blocos.	Conteúdo dividido em pequenas partes.

**Quadro 12 - Diferença entre os textos didáticos**

Fonte: Silva (2013, p. 74) adaptado de (Franco 2007).

Uma equipe multidisciplinar é a responsável pela produção do material didático de qualidade, o que depende de muitos profissionais como: gerente de projeto, especialista em TI, desenvolvedor de mídia, *designer* instrucional, *web designer*, assistente administrativo, entre outros (Caplan, 2004, p. 86).

Martins (2011) entende que a produção de material didático para cursos EaD tem a função de organizar a dinâmica de todo o ensino-aprendizagem, o que necessita de uma equipe pluridisciplinar. A importância da adequação do conteúdo está em atender a compreensão dos alunos, o que sugere uma linguagem que alcance a todos, principalmente, os que na maior parte do tempo estarão realizando seus estudos de forma autônoma (Cunha *et al.*, 2013). E acrescentam ainda os autores: “a equipe de produção coordena o trabalho dos especialistas envolvidos na concepção, transformação e produção do conteúdo e do material didático para EaD” (Cunha *et al.*, 2013, p. 462).

À assertiva Preti (2009) comenta:

O material didático não pode ser tomado como pedaço de um todo, de conhecimento a ser simplesmente apropriado e reproduzido, ou como fragmento de uma verdade, e sim como parte de uma proposta formativa que, mesmo com suas opções teóricas e metodológicas, tem unidade, sentido e direção (Preti, 2009, p. 21).

Barreto *et al.* (2007) comenta sobre as características do material didático para EaD:

As características distintivas de materiais didáticos para EAD podem ser representadas por um tripé que sustenta o desenho instrucional de cada aula: (1) objetivos de aprendizagem claros e precisos, (2) linguagem cuja forma e significado sejam claros e contextualizados, associada a uma arquitetura da informação bem articulada, (3) aprendizagem centrada em atividades que incentivem a construção do conhecimento e a resolução de problemas (Barreto *et al.* 2007, p. 45).

No tocante à linguagem para o material didático EaD, algumas características devem ser destacadas: estilo claro, conciso, preciso e compreensível; objetivos claros; frases curtas, preferencialmente; verbos ativos e diretos; evitar o uso de adjetivos que não informam; evitar frases feitas; explicação para termos técnicos; evitar uso de frases feitas; palavras concretas; preferir linguagem coloquial; empregar estruturas como enumeração e sequências, analogias, comparações e exemplos para melhor entendimento do conteúdo estruturado (Veras, 2008, p. 3).

No Brasil o MEC norteia a estruturação do material didático na edição 2007 dos Referenciais de Qualidade para a Educação à distância, onde norteia também alguns pressupostos que embasam noções de qualidade nos processos de educação à distância (Fragale Filho, 2003).

Nesta concepção do documento do MEC o material didático deve ser organizado quanto à forma e ao conteúdo, seguindo os vários princípios apontados na proposta pedagógica curricular – PPC, sugerindo que o material passe por um processo de pré-testagem com o objetivo de identificar possíveis ajustes, tendo por finalidade a qualidade. Além disso, conforme MEC (2007) o material didático de qualidade deve: a) atender de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas de cada área do conhecimento definida no projeto político pedagógico do curso, segundo a ementa, que deve estar em consonância com a documentação do MEC, de modo a desenvolver habilidades e competências específicas; b) buscar integrar diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre elas na perspectiva da construção do conhecimento e interação entre os múltiplos atores desse processo; c) prever um módulo introdutório ou um guia geral do curso, impresso ou em formato digital, que oriente o estudante quanto às características da EaD, aos deveres e às normas de estudos

adotados pelo curso, às mídias a serem utilizadas, à grade curricular e às ementas da organização das disciplinas, à forma de disponibilização dos materiais e de interação, avaliação e acompanhamento e demais orientações que contribuirão para o sucesso do processo educacional; d) ser estruturado em linguagem dialógica, de modo a promover um estudo autônomo do estudante e estimular a sua capacidade de organizar e aprender diante de seu ritmo de desenvolvimento; e) detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes do estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo e disciplina, oferecendo assim a oportunidade sistemática de uma autoavaliação; f) dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com necessidades especiais; g) indicar bibliografias para buscas complementares à aprendizagem, instigando o próprio estudante a explorar mais cada assunto a partir das suas necessidades (MEC, 2007, p. 15-16).

Enfim, um material de EaD precisa inovar, uma vez que os ambientes de aprendizagem facilitam o desenvolvimento das várias competências cognitivas, permitindo desta forma, que o aluno construa o conhecimento.

## **2.4. Tecnologias**

Atualmente, ao se falar em nova perspectiva educacional, automaticamente se pensa em atualizações tecnológicas com potentes equipamentos, e, em novos sistemas reformulando os processos de trabalho (Maia e Meirelles, 2002).

Almeida (2003) entende que as tecnologias da informação e comunicação (TICs), trouxeram novas perspectivas ao ensino a distância, e expõe:

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção de conhecimento (Almeida, 2003, p. 330).

A transformação do processo ensino aprendizagem em EaD, ocorreu em gerações fundamentadas em bases tecnológicas, como visto no tópico que tratou das gerações em EaD, como ilustra resumidamente Gomes (2008), no quadro abaixo.

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

---

	1ª Geração de EaD	2ª Geração de EaD	3ª Geração de EaD	4ª Geração de EaD	5ª Geração de EaD	6ª Geração de EaD
Designação	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimídia	E-learning	M-learning	Mundos Virtuais
Suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos	Imprensa	Emissões radiofônicas e televisivas	CDs e DVDs	Internet - Web	PDA's, telemóveis, leitores portáteis de MP3 e MP4, smartphone	Ambientes virtuais na web

**Quadro 13- Evolução das tecnologias em EaD.**

Fonte: Gomes (2008, p.198).

Os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEAS), conforme Galvis (1992, p. 52), podem ser definidos como “um ambiente de aprendizagem poderá ser muito rico, porém, se o aluno não desenvolve atividades para o aproveitamento de seu potencial, nada acontecerá”.

Oliveira *et al.* (2004) entendem que ambientes de aprendizagem são espaços de relações com o saber, enquanto objeto maior do processo de aprendizagem. Valentini e Soares (2005) relacionam o ambiente virtual de aprendizagem a um espaço social, com interações cognitivo-sociais, onde as pessoas interagem pela linguagem hipermídia, na busca do processo de ensino-aprendizagem.

A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) está na mediação das trocas informacionais entre o tutor/orientador acadêmico e o aluno, desenvolvendo a interação e a interatividade, como bem explica Paula (2009):

Os AVAs podem ser investigados de acordo com a profundidade e a qualidade das informações disponibilizadas. Eles são elaborados para atender aos interesses informacionais comuns dos usuários no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Esses usuários elaboram informações que são componentes essenciais e indissociáveis da aprendizagem: o fazer (atividade), a situação (contexto) e a própria cultura dos atores em interação com os conteúdos sugeridos (Paula, 2009, p. 15).

No caso dos cursos EaD, através do MEC/UAB o Moodle<sup>2</sup> foi o AVA escolhido para ser utilizado pela modalidade, pelas características de economicidade e usabilidade.

No entender de Guimarães e Rodrigues (2007, p. 221):

O moodle é um sistema modular e bastante complexo, possuindo ferramentas assíncronas como o fórum de discussão, o diário, tarefas, o armazenamento de textos, pesquisa de opinião entre outros. [...] Como ferramenta que permite a gestão do processo ensinoaprendizagem, entendemos que o MOODLE se destaca, pois facilita a interação professor–aluno, assim como apresentação, entrega correção e socialização de trabalhos por meio do próprio ambiente virtual (Guimarães e Rodrigues, 2007, p. 221).

A utilização de recursos tecnológicos de interação e comunicação, a evolução para a Web 2.0, têm vindo a ampliar as possibilidades da EaD e a desenvolver um ambiente propício para o aperfeiçoamento de novas metodologias ao serviço da educação, como ensina Moran (2004):

Hoje, com a Internet e a fantástica evolução tecnológica, podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes, de formas diferentes. A sociedade como um todo é um espaço privilegiado de aprendizagem. Mas ainda é a escola a organizadora e certificadora principal do processo de ensino-aprendizagem. Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. As tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados (Moran, 2004, p. 245).

A aprendizagem colaborativa em EaD, que está relacionada a aprender e trabalhar em grupo, é assim definida por Dillenbourg (1999, *apud* Figueiredo, 2005):

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, a grosso modo, que se refere a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (Dillenbourg, 1999, *apud* Figueiredo, 2005, p. 192).

---

<sup>2</sup> Modular Object Oriented Distance Learning – Objeto Modular Orientado ao Ensino a Distância foi criado em 2001 pelo educador e cientista computacional MARTIN DOUGIAMAS (Austrália, 1970) – adotado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema conta com traduções para 50 idiomas diferentes, dentre eles, o português (Brasil), o espanhol, o italiano, o japonês, o alemão, o chinês e muitos outros. O desenvolvimento do ambiente Moodle foi norteado por uma filosofia de aprendizagem - a teoria sócio-construtivista. [Em linha]. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Martin\\_Douglas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Douglas). [Consultado em: 02 ago. 2020].

Nesta vertente da abordagem colaborativa surgem os MOOCs (*Massive Open Online Courses*) definidos por Mattar (2013) como cursos *on-line* utilizando diferentes plataformas; aberto, gratuito, sem pré-requisitos e massivo, ou seja, ofertados para um grande número de alunos.

Enquanto os AVAs tradicionais têm a função de apoiar as disciplinas presenciais, ou fazerem cursos fechados, os MOOCs são a possibilidade de cursos abertos a todos os usuários que estiverem dispostos a realizar os cursos. Mattar (2013) discute o “aberto”, na medida em que é cobrada taxa para o recebimento do certificado.

A origem do MOOC é atribuída aos pesquisadores canadenses George Siemens e Stephen Downes, nascida de um experimento de curso, a partir da teoria pedagógica do conectivismo, onde a aprendizagem é um processo criativo e social de conectar nós do conhecimento (Grünewald *et al.* 2013).

Carvalho *et al.* (2013) diferencia as duas categorias de MOOCs: xMOOCs e cMOOCs:

Os xMOOC, por suas características e organização mais rígidas, conferem maior ênfase aos conteúdos e ao ambiente adotado para a interface entre os usuários do curso. Portanto, apresenta uma abordagem hierarquizada, sem grande margem para estratégias do tipo tentativa-erro-reflexão ou para uma ação de caráter autoral do aluno em rede. A segunda categoria de MOOCs é inspirada no modelo implementado e difundido desde 2008 por Siemens e Downes a partir do curso intitulado *Connectivism and Connective Knowledge* (Conectivismo e Conhecimento Conectador na tradução livre para o português). Desta experiência deriva o modelo fundamentado no Conectivismo, denominado cMOOC (Carvalho *et al.*, 2013, p. 206).

Ponti (2014) diferencia-os com base nas diferentes filosofias pedagógicas. Entende que os cMOOCs, seguem a filosofia do conectivismo e *networking*, os xMOOCs são oferecidas pelos *spin-offs*<sup>3</sup> de faculdades de elite, baseados na pedagogia behaviorista. Kaplan e Haenlein (2016, *apud* Bezerra, 2017), entendem que as diferenças entre cMOOC e xMOOC, caracteriza-se nos 5Ps, ou seja, professor, participantes, pedagogia, padrão e plataforma, que são resumidos no quadro abaixo.

---

<sup>3</sup> Na definição da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), *spin-offs* são: a) firmas criadas por pesquisadores do setor público (pessoal do estafe, professores ou estudantes); b) empresas emergentes que dispõem de licenças de exploração de 24 tecnologias geradas no setor público; e c) empresas emergentes sustentadas por uma participação direta de fundos públicos ou que foram criadas a partir de instituições públicas de pesquisa.

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

5 Ps	xMOOC	cMOOC
Professor	Elabora conteúdo padrão	Atua como facilitador.
Participantes	Aluno passivo	Aluno contribui com processo.
Pedagogia	Conteúdo com base em currículo formal, aulas estilo palestra, avaliação em pares.	Modelo colaborativo para o desenvolvimento do conteúdo, sem currículo formal, em forma de seminários e sem avaliação.
Padrão	Estrutura de aulas regulares com um período determinado	Modelo não estruturado. Aprendizagem continuada.
Plataforma	Centralizada e com conteúdo em um único lugar.	Descentralizada e com conteúdo distribuído pela rede local ou internet,

**Quadro 14 - Comparação entre cMOOC e xMOOC com base nos 5Ps**

Fonte: Kaplan e Haenlein (2016, *apud* Bezerra 2017, p.35).

McAuley (2010) assegura que os MOOCs são estruturados pelo envolvimento ativo dos alunos, que se auto-organizam em função dos seus objetivos de aprendizagem.

A EaD vem modificando sua estrutura e incorporando novas tecnologias à educação, que variam entre as plataformas para hospedagem de cursos *on-line*, *Learning Management System*, os ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, *chats* e fóruns, videoaulas e videoconferências, bibliotecas virtuais e os MOOCs, como experiências de aprendizagem inovadora através de ferramentas como áudio, *wikis*, *blogs*.

Brabazon (2007) opina sobre o financiamento das Universidades para as tecnologias, em detrimento do investimento em professores. Para a professora, estes são os verdadeiros facilitadores do saber, responsáveis por incentivar seus alunos na busca do conhecimento, para que não se tornem meros reprodutores de informações.

Concluindo o tópico, muitas são as contribuições e os entendimentos sobre o que vem a compor um sistema EaD. Estes componentes, denominados subsistemas, são pensados de forma que integrados, funcionem enquanto organização, ou seja, um sistema que necessita, sobretudo, de gestão. A gestão no sistema de educação à distância é o próximo assunto.

## 2.5. Gestão da EaD

Para Eliasquevici e Prado Jr. (2008, p. 311), “o sucesso de projetos de EaD é dependente da concepção de planejamento e administração envolvidas no processo”.

Aires e Lopes (2009) abordando a gestão da EaD, entendem que os sistemas de educação à distância se coordenam com funções administrativas como: planejamento, direção, coordenação, acompanhamento e avaliação de ações, as quais resume-se no quadro abaixo.

Função	Características
Planejamento	Definição de objetivos, elaboração de estratégias e execução de planos de coordenação das atividades.
Direção	Manutenção da ação ativa, reorientando-a coletiva e continuamente.
Coordenação	Articulação entre pessoas, estruturas e recursos, direcionando os processos para o alcance dos objetivos.
Acompanhamento	Articulado ao planejamento, elaboração de um plano específico pela instituição, de acordo com definições prévias das atribuições de todos os envolvidos.
Avaliação	Relativa ao acompanhamento em sistemas de EaD, compreende todo o âmbito da prática educacional.

**Quadro 15- Funções na gestão de sistemas EaD.**

Fonte: Aires e Lopes (2009, p. 5-6).

A gestão da EaD está ligada à garantia da qualidade, como explica Dourado; Oliveira; Santos, (2007):

A Qualidade da Educação, entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 9).

Para planejar EaD deve ser levado em consideração todo um contexto que abrange, entre outros fatores, o perfil do público a ser atendido, as condições de oferta, a necessidade de capacitação do usuário para o uso das tecnologias (Schneider e Urbanetz, 2010).

Pensando na expansão da EaD, Dourado (2008, p. 911), lembra que para expandir é preciso aumentar matrículas, e, conseqüentemente, otimizar a capacidade instalada,

contratar recursos humanos, melhorar infraestrutura, e nessa questão, Behar (2009) conclui que não pode faltar recursos para a infraestrutura tecnológica, fator fundamental para o sucesso da modalidade.

Há uma série de desafios na gestão em EaD, que precisam ser superados pelos gestores, e, que na concepção de Valeriano (2005), consistem em:

Iniciar planejamento condizente, após conhecimento da realidade social; discutir o escopo do projeto com a direção, destacando os pontos fortes e fracos da instituição, bem com suas fraquezas e oportunidades; apresentar estratégias, objetivos, metas. Definir custos, cronograma e medidas de controle; definir interfaces e interdependências com parceiros; especificar medidas preventivas e corretivas; obter autorização formal da direção; organizar equipe multiprofissional, definindo competência e responsabilidades; investir na qualificação de docentes e técnicos administrativos; efetivar a presença social da instituição e dos docentes na vida do aluno; aumentar a flexibilidade, a interatividade e a colaboração; dar maior controle à infra-estrutura das unidades educacionais descentralizadas, etc. (Valeriano, 2005, p. 481).

Nesta seara, Mill; Brito (2009, p. 8) ressaltam que: “para que o processo de ensino aprendizagem na educação à distância ocorra é preciso que a gestão contemple as questões pedagógicas, administrativa, tecnológicas, etc.”.

Rumble (2003, *apud* Nunes, 2017), entende que:

Cabe à gestão de sistemas EaD as seguintes funções: planejamento, organização e controle de novas tecnologias de informação e comunicação; concepção e organização de processos administrativos; planejamento e execução de sistemas de avaliação; controle sobre os problemas nos sistemas de apoio ao estudante; e, organização de recursos humanos, contábeis e logísticos (Rumble, 2003, *apud* Nunes, 2017, p. 100).

Mill *et al* (2012) seguem a mesma indicação e afirmam:

A gestão de sistemas de ead, assim como a gestão em outros tipos de organização, precisa contemplar os aspectos de planejamento, organização, direção e controle do processo – considerando a disponibilidade de recursos materiais, físicos, técnicos ou humanos (Mill *et al*. 2012, p. 6).

Moore e Kearsley (2008, p.214) entendem que os fatores que indicam qualidade em EaD estão ligados à: “quantidade de consultas e matrículas, sucesso dos alunos, satisfação dos alunos, satisfação do corpo docente, reputação do programa ou da instituição, qualidade dos materiais do curso”. Uma gestão profissional voltada à excelência acadêmica e organizacional é a solução para aperfeiçoar, e atender, os inúmeros desafios da gestão em educação à distância (Colombo, 2006).

Segundo Polak (2003), compete ao gestor do EAD:

Prover o aporte e o controle dos recursos financeiros bem como a prestação de contas à sua instituição ou ao parceiro. Prover o quadro de colaboradores capacitando-os adequadamente. Supervisionar as equipes de produtoras de materiais didáticos, fazendo cumprir os prazos pré-estabelecidos. Contratar serviços especializados para produção de recursos didáticos. Garantir que os colaboradores estejam disponíveis em horários e locais previamente definidos com o intuito de atender a clientela com qualidade. Monitorar e avaliar os processos assegurando a credibilidade dos mesmos bem como detectando os gargalos existentes. Selecionar materiais de instrução. Assegurar a estrutura de ensino adotado. Definir a área de abrangência: realizar capacitações com a tecnologia de ensino escolhida. Prover a logística do processo e outras (Polak, 2003, p. 8-9).

Rumble (2003), destaca a função do gestor na EaD:

Assim como na educação presencial, a função do gestor na modalidade a distância é dirigir o trabalho dos membros da instituição por meio do planejamento, da organização, direção e controle, por meio da elaboração de estratégias, definições de objetivos e execução dos planos de coordenação de atividade, além de solucionar conflitos e detectar supostas falhas e erros com relação ao plano (Rumble, 2003, p. 16).

A gestão da educação à distância em uma instituição de ensino superior envolve as funções administrativas clássicas de: planejar, organizar, liderar e controlar, utilizando-se dos diversos recursos, que incluem: pessoas, tecnologias, estrutura física, e todos os demais dos quais se utilizam as instituições para cumprir com suas estratégias (Behr, 2014).

Nesta seara, Levy (2003, *apud* Araújo *et al.* 2013, p. 640) contribuem citando áreas específicas levadas em consideração, no planejamento e desenvolvimento de cursos *online*, quais sejam: “a visão e os planos, o currículo, a formação e suporte, os serviços aos estudantes, o treinamento de estudantes e o apoio”.

A mobilização de toda a instituição de ensino no processo de planejamento e implementação de um curso em EaD é fundamental. Para tanto, no entender de Silva; Melo; Muylder (2015, p. 221) deverá haver no projeto de *e-learning* “uma equipe com perfil adequado, de modo que especialistas em conteúdo e tecnologia estejam integrados em razão do objetivo comum de atender o aluno”.

Para oferecer cursos EaD com diferencial competitivo e atrativo, Porto; Oliveira e Oliveira (2015), identificaram desafios operacionais e de gestão, que foram resumidos no quadro abaixo, relacionado por Mansur (2020).

Desafios	Características
Competência do aluno	Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à autorregulação, organização pessoal, planejamento, aprendizado autodidata, cooperação e colaboração nas atividades de ensino.
Acompanhamento e avaliação de aprendizagem	Ocorre com base em resultados de atividades remotas e presenciais, sendo fundamental nas práticas do ensino a distância.
Evasão	Alunos que se ausentam da comunidade por período prolongado ou não interagem e não participam das atividades propostas na comunidade.
Fraudes e conduta	Alunos que utilizam terceiros para suas atividades na comunidade virtual, ou ainda mecanismos diferentes daqueles indicados no curso, exigindo maior valorização das avaliações presenciais.
Perfil do aluno	Turmas com diferentes faixas etárias, nível de experiência, cultura, valores, crenças, comportamentos e conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

**Quadro 16 - Desafios operacionais e de gestão segundo Porto; Oliveira e Oliveira (2015).**

Fonte: Mansur (2020, p. 56).

Muitos requisitos são exigidos para a gestão de um sistema EaD. Uma estrutura organizacional para as IES deveria comportar, segundo (Sartori e Roesler, 2004):

Administração financeira e acadêmica, pela produção e entrega de materiais didáticos, pelo atendimento pedagógico aos alunos, pelo suporte técnico e informacional, pela pesquisa e avaliação e pela elaboração de novos projetos pedagógicos, entre outros (Sartori e Roesler, 2004, p.2).

Neste sentido, um projeto EaD apresenta variações de acordo com a instituição, com características que dependerá da política institucional e dos objetivos do modelo a ser implantado. Para o MEC (2007) o sistema de EaD implantado para a IES deve fornecer ao estudante um espaço presencial, ou seja, o Polo de Apoio Presencial, para estudar, fazer suas atividades de avaliação de aprendizagem, discutir conteúdo, enfim, aprender de forma colaborativa.

Estratégias para atender o novo perfil de alunos exigem planejamento que envolvem a previsão de demandas e ofertas, definição de modelos, produção e organização de conteúdos, o que significa pensar um eficiente plano de gestão estratégica que precisa ser compartilhado, com o objetivo de atingir as metas institucionais.

Como exigência do MEC, o modelo EaD adotado no Brasil precisa da presencialidade em cursos superiores, devendo ser monitorada pela própria IES, que delega aos seus servidores, o manuseio dos instrumentos de controle. O aluno precisa do Polo de Apoio Presencial a sua disposição, bem como todo o material didático, conforme formato do curso.

O modelo que se descreve no próximo capítulo é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que funciona como um programa articulador entre o governo federal, os entes federativos e as Instituições Públicas de Ensino (IPES), para oferecer cursos de nível superior e de pós-graduação, por meio da modalidade de educação à distância. O capítulo aborda o contexto da evolução da EaD no Brasil até seu reconhecimento legal, dando origem às normativas que oficializaram os processos de avaliação da qualidade, bem como o surgimento do modelo Sistema UAB, pela necessidade, principalmente, da expansão e interiorização do ensino superior no país.

### **III. EAD NO BRASIL: LEGALIZAÇÃO, MARCOS REGULATÓRIOS, UAB**

Este capítulo aborda a evolução histórica da EaD no Brasil, que tem início em 1904, ao que se registra, chegando aos idos de 1990 onde começa a trajetória legal, com a regulamentação a partir da LDB. Abordar-se-á os marcos legais, bem como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujos Polos de Apoio Presencial a distância se denomina o universo da presente pesquisa.

#### **3.1. Evolução histórica e aspectos legais**

O marco da educação à distância, no Brasil, é a divulgação por correspondência, da profissionalização pelas escolas internacionais, em 1904, conforme explica Alves (2007, *apud* Litto; Formiga, 2009). Segundo os autores eram utilizadas as ferrovias para o

transporte de materiais didáticos enviados pelos correios (Alves 2007, *apud* Litto; Formiga, 2009)

A educação via rádio em 1923, chegou ao Brasil com a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, época em que todas as regiões brasileiras começavam a divulgar seus programas educativos (Alves, 2007, *apud* Litto; Formiga, 2009). O Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação foi criado no ano seguinte à doação da emissora ao ao Ministério da Educação e Saúde, fato que ocorreu em 1936. (Belloni, 1999; Alves, 2009, Rodrigues, 1998).

Em 1934, com o mesmo modelo da Rádio Sociedade, foi instalada a Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro, por Roquete Pinto, onde os cursos em material impresso eram enviados para os alunos pelos Correios (Mattar, 2011). Em 1943 a Voz da Profecia, que transmitia programas religiosos nos Estados Unidos, passa a transmitir em português as séries bíblicas (Maia; Mattar, 2007).

Neste desenrolar histórico da EaD no Brasil, o período que transcende à correspondência, e chega à radiodifusão, foi marcado por um fato importante: a Universidade do Ar (UNAR), fundada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1947, que passa a desenvolver cursos radiofônicos comerciais (Alves, 2009; Maia; Mattar, 2007). Para Lopes e Faria (2013), através da Universidade do Ar, houve uma expansão da EaD com a utilização do rádio, possibilitando o acesso a um maior número de pessoas.

Através do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941, e do Instituto Rádio Técnico Motor, em 1939, foi possível a formação de milhões de alunos no Brasil, que tinham como foco a formação de nível elementar em várias áreas, tais como: mecânica, contabilidade, fotografia, entre outras. Seguindo o modelo, a partir das décadas de 1940 e 1950, outras instituições começaram a utilizar a EaD por correspondência (Mattar, 2011).

E na sequência, em 1976, veio o Sistema Nacional de Teleducação, que embora centrado no ensino por correspondência, experimentou também rádio e televisão. A

criação do Abrindo Caminhos, programa de rádio, trouxe formação na área de comércio e de serviços (Mattar, 2011).

O SENAC continuou evoluindo com seus cursos, chegando em 1988, com o processo de informatização, que culminou em 1995, com a criação do Centro Nacional de Educação à distância (CEAD), que atualmente é responsável pela oferta de cursos a distância do Serviço Social do Comércio (SESC) e SENAC. A partir de 2000, A Rede Nacional de Teleconferência passa a transmitir via satélite por meio de *e-mail*, telefone e fax (Maia; Mattar, 2007).

As iniciativas governamentais remontam da década de 1960 com a criação do Programa Nacional de Teleducação (Prontel), pelo MEC, bem como da criação do Movimento de Educação de Base (MEB) pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com apoio do governo federal, com o intuito de promover a democratização do acesso à educação, letrando jovens e adultos. O sistema era rádio-educativo e chegou a atingir 14 estados do país (Pimentel, 2006; Mattar, 2011).

Beluzo e Toniosso (2015, p. 200), destacam a criação em 1968, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com metas importantes:

[...] erradicar o analfabetismo, integrar os analfabetos na sociedade, dar oportunidades a eles através da educação, buscando assim, benefícios para a população menos favorecida economicamente e principalmente a alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos (Beluzo e Toniosso, 2015, p. 200).

Apesar das várias iniciativas, as transmissões via canal aberto não tiveram bom resultado. Os horários não eram compatíveis com aqueles que os alunos estavam disponíveis. Os Telecursos, no entanto, tiveram êxito, ficando no ar com o nome de Telecurso 2000 até 2008 (Alves 2009).

Em 1970 nasceu o Projeto Minerva através da Portaria Interministerial nº 408/70, determinando a transmissão de programa educativo de caráter obrigatório, em todas as emissoras de rádio do país, buscando mudar o processo educativo vigente com a utilização do rádio e da televisão. Programa destinado especialmente aos alunos até 16

anos com nível de escolaridade correspondente a 4ª série. O Projeto durou até início da década de 1980 (Castro, 2007).

A partir da década de 1980, o governo começou a incentivar o crescimento da educação à distância no Brasil, com a edição de várias portarias formulando novas propostas de cursos, criando grupos de trabalho para elaborar políticas relacionadas à EaD, época em que surgiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Coordenadoria de Educação à distância com o objetivo de fomentar, estudos, pesquisas e programas na modalidade a distância. Já em 1989, deram início as ações que tinham o objetivo de implantar a educação à distância nos três graus de ensino (Barreto, 2012).

Em 1995, começou a Reformulação da Educação Superior, cujo marco inicial foi a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, normatizada pelos Decretos nº 2.494/98 e Decreto nº 2.561/98, bem como a Portaria Ministerial nº 301/98 (Maia; Mattar, 2007).

De acordo com Brunner (2000), a referida Lei contou com os preceitos dos organismos internacionais, como Unesco e Banco Mundial, que definiram em suas metas para os países em desenvolvimento, a redução da deficiência educacional para a diminuição dos problemas econômicos. O crescimento da oferta da educação oportunizou-se com a integração da modalidade de educação à distância ao Sistema Nacional de Ensino, atendendo às demandas da Sociedade do Conhecimento.

Segundo Lima (2007, p. 144), a política de diversificação das instituições e cursos de nível superior caracteriza-se pela: “aparência de modernização, democratização e adequação da educação escolar à nova ordem mundial”. Período em que o MEC priorizou três frentes de atuação da EaD: atualização dos professores em serviço, acesso das camadas pauperizadas da população ao ensino fundamental e o treinamento dos trabalhadores em serviço (Lima, 2007).

Com relação à avaliação, a LDB firmou os princípios e os parâmetros para a avaliação, defendidos pelo Governo. Na referida Lei, a autorização e o reconhecimento da instituição e dos cursos ficaram condicionados aos resultados da avaliação, conforme se traduz do art. 46 da Lei nº 9.394/96:

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação (Brasil, 1996).

Os primeiros atos de regulamentação para disciplinar as atividades do ensino superior pela modalidade a distância vieram através dos Decretos nº. 2.494/98 indicando os requisitos para a oferta de cursos a distância e o Decreto nº. 2.561/98 “que dispunha sobre competências federativas previstas na LDB em relação aos papéis dos diferentes sistemas de ensino para credenciamento de instituições e a normatização de controle para autorização e reconhecimento de cursos a distância” (Roesler e Vianney, 2011, p. 51).

O processo de expansão da EaD pode ser analisado a partir da criação da Secretaria de Educação à distância (SEED/MEC), criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, com o intuito de orientar a política de EaD do governo federal, cuja estrutura regimental foi alterada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.

A reformulação do ensino superior através do SEED/MEC em 1996 produziu um novo modelo educacional por meio da institucionalização da modalidade de educação à distância. A reestruturação do SEED/MEC em 2004 trouxe tecnologia de ponta para a EaD com o uso de novas ferramentas interativas, podendo potencializar recursos, “promovendo a interação entre parceiros e programas, (...), buscando a otimização dos recursos públicos” (Silva Jr. 2002, p. 117-123).

A educação à distância ganhou a caracterização de modalidade educacional a partir do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da Lei nº 9.394/96 – LDB, para o credenciamento e o funcionamento dos cursos de educação à distância. Este decreto conceitua EaD no seu art. 1º, *in verbis*:

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 (Brasil, 2005).

Em relação ao Decreto regulamentar anterior, percebe-se uma transformação evolutiva no que se refere ao conceito de EaD, explicitados nos arts. 1º dos referidos Decretos, como se traduz no quadro abaixo:

Decreto nº. 2.494/98	Decreto n.º 5.622/05
Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.	Art. 1º 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.

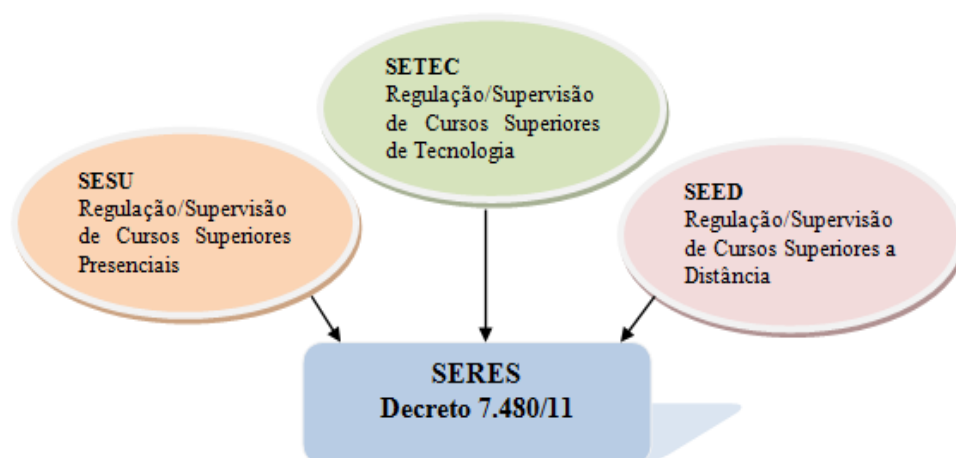
**Quadro 17– Diferença de conceitos em EaD, conforme atos regulamentares.**

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (1998) e Brasil (2005).

A mudança no conceito trouxe um diferencial para o modelo de EaD, determinando o uso de tecnologias e práticas didáticas, com maior interação entre estudantes e professores.

A Lei nº 5.622/05 faz importante referência à aplicação da Lei do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), criado em 2004, estabelecendo que seja aplicada integralmente à educação superior a distância (Roesler e Vianney, 2011, p. 55).

Em 2011, a SEED/MEC é extinta através do Decreto nº 7.480 de 17 de abril de 2011. Esta mesma norma cria a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), assumindo as competências da SESU/MEC, SETEC/MEC e SEED/MEC, conforme ilustra-se na Figura abaixo:



**Figura 2 - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2011).

As atribuições da SERES/MEC contemplam as modalidades presencial e a distância, abrangendo as frentes de supervisão, regulação e avaliação e desde a sua criação, vem constantemente passando por atualizações na sua estrutura regimental.

Com o objetivo de atingir a Meta 12<sup>4</sup> do Plano Nacional de Educação (PNE 2014), sancionado através da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e com a urgente necessidade de haver uma flexibilização na criação de cursos EaD, foi editado o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, revogando na sua totalidade o Decreto nº 5.622/06, até então considerado o marco regulatório da EaD.

<b>Decreto nº. 5.622/05</b>	<b>Decreto n.º 9.057/17</b>
Art. 1º Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didática-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.	Art. 1º Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

**Quadro 18- Diferença de conceitos em EaD conforme atos regulamentares.**

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2005) e Brasil (2017a).

O conceito de EaD no marco regulatório de 2017, reforça o uso de meios de tecnologia de informação e comunicação, fazendo menção à qualificação, supervisão, regulação e avaliação, passando, essas funções a serem regulamentadas pelo Decreto nº 9.235/17, de 15 de dezembro de 2017, abrangendo as instituições de educação superior e os cursos de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino.

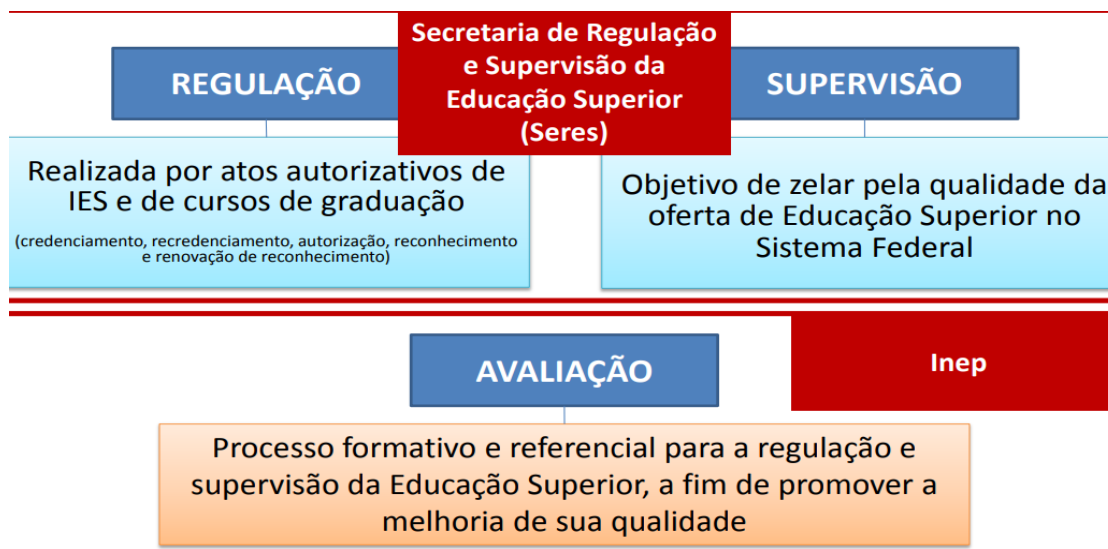
O Decreto nº 9.235/2017 revogou o Decreto nº 5.773/2006, então considerado “o maior avanço na definição de padrões e regras, em que devem atuar as instituições, e de sua

---

<sup>4</sup> Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público. [Em linha]. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. [Consultado em: 15 ago. 2018].

regulação e controle (...)” (Sguissardi 2008, p. 860). O novo Decreto definiu a avaliação realizada pelo SINAES, como referencial básico para os processos de regulação e supervisão.

A figura abaixo, esquematiza a relação entre avaliação, regulação e supervisão, prevista no Decreto nº 9.235/17.



**Figura 3 - Regulação, Supervisão, Avaliação - Síntese Decreto nº 9.235/17.**

Fonte: Santos (2018, p. 7).

A regulação é realizada por meio de atos administrativos autorizativos de credenciamento e recredenciamento, em se tratando de IES; e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, quando de cursos de graduação e sequenciais. A supervisão é realizada com o objetivo de zelar pela conformidade da oferta com a legislação, podendo culminar na aplicação de sanções, que incluem desativação de cursos e habilitações, intervenção, suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou descredenciamento (Brasil, 2017b).

O Ministério da Educação justificou a atualização da legislação fazendo uma comparação entre o percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em outros países. Afirmam que enquanto a Argentina e o Chile, têm cerca de 30% de seus jovens na educação superior, e os Estados Unidos e o Canadá 60%, no Brasil o índice é inferior aos 20%, ao que, Mendonça Filho, na época Ministro da Educação, complementou (MEC, 2017a):

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

Essa realidade é resultado tanto do fato de que se trata de uma modalidade ainda muito recente na educação superior brasileira quanto da constatação de que a regulamentação atual datada de 2005 e não incorpora as atualizações nas tecnologias de comunicação e informação, nem os modelos didáticos, pedagógicos e tecnológicos consolidados no momento presente (MEC, 2017a, s/p).

Os números da educação à distância, aumentaram em muito, após a publicação do Decreto que dá nova regulamentação à modalidade de ensino a distância. A preocupação que se verifica diz respeito a flexibilização para a criação de Polos de Apoio Presencial, a falta de fiscalização e por consequência, a baixa qualidade institucional, tema do presente trabalho de pesquisa.

Ao eliminar exigências, o Decreto nº 9.057/17 concedeu autonomia às instituições para a criação de Polos, baseado no Conceito Institucional, que envolve avaliação *in loco* das instituições, cuja análise se detém no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), na qualidade da gestão, nas políticas de pessoal e nas políticas de ensino para graduação, pós-graduação e extensão, onde são atribuídas notas em uma escala de 1 a 5 (Brasil, 2017a).

O quadro abaixo relaciona as principais mudanças acarretadas pelo Decreto nº 9.057/17, em alguns aspectos fundamentais.

	<b>Decreto 5.622/05</b>	<b>Decreto 9.057/17</b>
Relação entre modalidade presencial e a distância	A instituição só pode ser credenciada para a modalidade a distância se oferecer cursos na modalidade presencial.	A instituição pode ser credenciada para a modalidade a distância, sem precisar ofertar a modalidade presencial.
Instituições públicas de ensino superior	Instituições públicas precisavam solicitar acreditação de EAD, assim como as instituições privadas.	Instituições públicas estão automaticamente autorizadas a ofertar cursos na modalidade a distância.
Processo de acreditação	O processo envolve visita à sede e aos polos solicitados. Todo o processo leva em média de 3 a 4 anos.	O processo será centralizado na visita à sede da instituição, sem visitas a Polos. Cada instituição terá direito a abrir um número de Polos por ano em função do seu ranking no CI e no IGC.
Critério dos indicadores de qualidade CI e	O desempenho de qualidade das instituições de ensino superior medido pelo MEC em Avaliações oficiais tinha pouca	O número de Polos que cada instituição poderá abrir será impulsionado por um bônus Regulatório, com base no Conceito

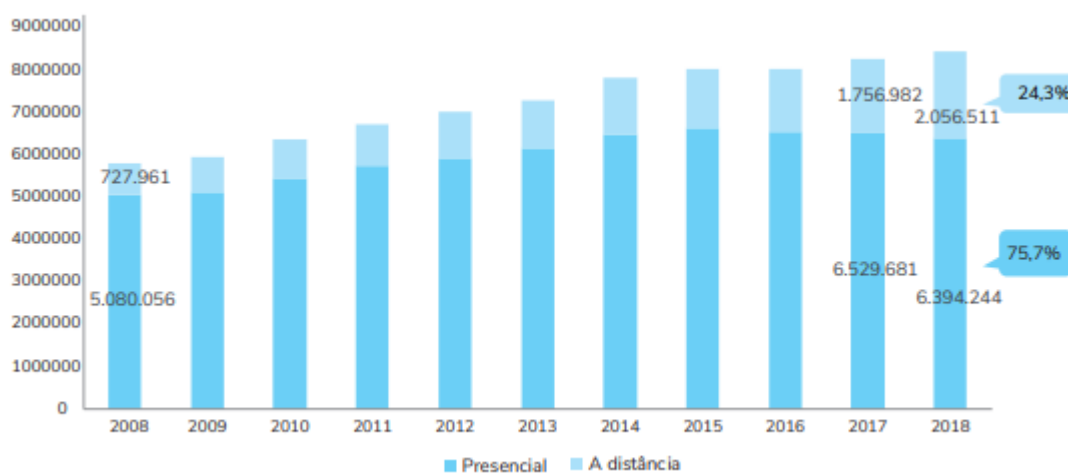
Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

IGC	relevância para a autorização e número de Polos de apoio presencial.	Institucional (CI). O Índice Geral de Cursos (IGC) também pode ser usado.
Polos de apoio presencial	Exigências rígidas para a estrutura física dos Polos e seu papel didático-pedagógico.	As exigências serão suavizadas. Por exemplo, será permitido o uso da biblioteca digital em substituição da física. A instituição poderá definir o papel do Polo em função de seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

**Quadro 19 - Principais Mudanças Acarretadas pela Edição do Decreto nº 9.057/17.**

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2005) e Brasil (2017a).

Os dados do Censo da Educação Superior 2018, que coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES) e cursos de graduação, destacando algumas tendências, mostra que entre 2008 e 2018, o número de matriculados nos cursos de graduação variou positivamente em 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9%. Neste mesmo período, verificou-se que a participação percentual do número de matriculados em cursos de graduação a distância em 2008 era de 14,3 %, essa participação em 2018, foi para 24,3% (INEP, 2019a).



**Gráfico 1 – Número de matriculados em Cursos Graduação por Modalidade de Ensino 2008-2018.**

Fonte: INEP (2019a, p.22).

Conclui o Censo da Educação Superior 2018:

O número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 2,1% entre 2017 e 2018. Na modalidade a distância, entretanto, houve uma variação positiva de 17,0% no mesmo período, quase igualando o mesmo crescimento registrado no período 2016/2017 (17,6%) (INEP, 2019a, p. 22).

Luciano Sathler, então Diretor da Associação Brasileira de Educação à distância - ABED, no Portal Desafios da Educação (Desafios, 2018) conforme publicação de Leonardo Pujol, afirma que a flexibilização não significa que haverá falta de rigor na regulação da modalidade, e complementa: “há uma série de itens que são verificados para a EaD de forma adicional, o que impõe um olhar mais rigoroso sobre a modalidade” e acrescenta ainda o diretor da ABED:

O que se faz necessário nesse momento é a implementação, tanto para alunos de cursos presenciais quanto de EAD, de um sistema de acompanhamento dos egressos capaz de dizer como o curso impactou a vida de cada um, no seu desenvolvimento profissional (Desafios, 2018, s/p).

Apresentada a legislação em EaD no Brasil até o marco regulatório de 2017, expor-se-á no tópico seguinte a Universidade Aberta do Brasil, cujo projeto começou a se materializar a partir das experiências em EaD que vinham se efetivando, nos últimos anos, nas várias universidades públicas brasileiras. A partir da criação de um Fórum das Estatais em 2004, idealizou-se e concretizou-se o projeto Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de articular e integrar experiências em EaD.

### **3.2. O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**

A Universidade Aberta do Brasil – UAB, não é uma instituição de ensino. Um sistema formado pelas mais diversas universidades, que em consonância com prefeituras municipais e/ou governos estaduais, desenvolvem cursos na modalidade de ensino a distância (Mota, 2007). Ainda segundo o autor: “tem como principal objetivo articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância” (Mota, 2007, p. 6).

De acordo com o art. 1º do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, que instituiu a UAB:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (Brasil, 2006b).

Costa (2007, p. 14-15) define UAB como um órgão do MEC responsável pela articulação das instituições públicas, que ofertam cursos superiores na modalidade a distância, cuja implementação se deu por meio de editais públicos direcionados e com estrutura previamente definida. O Sistema UAB é um sistema de EaD complexo, cujo principal desafio é a gestão compartilhada, conforme explicam Lira & Lima (2014):

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).

Niskier (2002) classifica o modelo de EaD utilizado pela UAB como *blended learning*, ensino híbrido que combina práticas pedagógicas do ensino presencial e a distância. Processo que utiliza a aprendizagem presencial e *on-line*, combinando as competências de ambas (Voos, 2003).

Conforme Litto (2009) o Brasil foi o último país com população acima de 100 milhões de habitantes a implantar a Universidade Aberta. Complementando a assertiva Ramos e Lazarte (2007) explicam que a UAB não é uma Universidade Aberta centralizada como no modelo da *Open University* da Inglaterra. A UAB Brasil, é uma política pública voltada para interiorizar o ensino superior em regiões não atendidas por instituições convencionais presenciais. Instituído através do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) apresenta características próprias como se relaciona no quadro abaixo:

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO
Ênfase	Interiorização ensino superior público.
Objetivos	Ampliar acesso educação superior.
Processo Seletivo	Matrícula aberta a todos os aprovados no vestibular.
Materiais do curso	Desenvolvidos por equipe de professores das IES.
Avaliação Aprendizagem	Semipresencial, parte realizada no ambiente virtual de aprendizagem, sendo obrigatória, ao menos, uma avaliação realizada presencialmente nos Polos de Apoio.
Investimentos	Fundos Públicos.
Tecnologias	Ampla variedade de recursos tecnológicos.
Sistema Integrado	Investimento conforme a responsabilidade de cada esfera governamental, através de cooperação interinstitucional.
Unidade de apoio ao aluno	Polos de Apoio Presencial nos municípios que aderiram ao sistema.

**Quadro 20 - Principais características do Sistema UAB Brasil**

Fonte: Elaborado a partir do *website* da CAPES<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Disponível em [www.mec.gov.br/uab](http://www.mec.gov.br/uab). [Consultado em: 18 out. 2018].

O Sistema Universidade Aberta também se alicerça em cinco eixos fundamentais, conforme relacionado em (CAPES, 2018):

EIXOS	OBJETIVO
Expansão pública da educação superior	Ampliação do acesso nos estados e nos municípios.
Gestão das instituições públicas de Ensino Superior (IPES)	Aperfeiçoamento processo gestão das IPES, possibilitando sua expansão de acordo com propostas educacionais estaduais e municipais.
Avaliação da educação superior a distância	Processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC.
Estímulo à pesquisa	Estímulo à investigação em educação superior a distância no país.
Financiamento	Para os processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

**Quadro 21 - Eixos fundamentais do Sistema UAB**

Fonte: Elaborado a partir do *website* da CAPES<sup>6</sup>

Nesta seara, Abreu *et al.* (2007) entende que os desafios da UAB são imensos, na medida em que precisa considerar uma série de questões, que envolvem basicamente: articulação das estruturas curriculares, acadêmicas e administrativas em prol da EaD e a reorganização das metodologias presenciais.

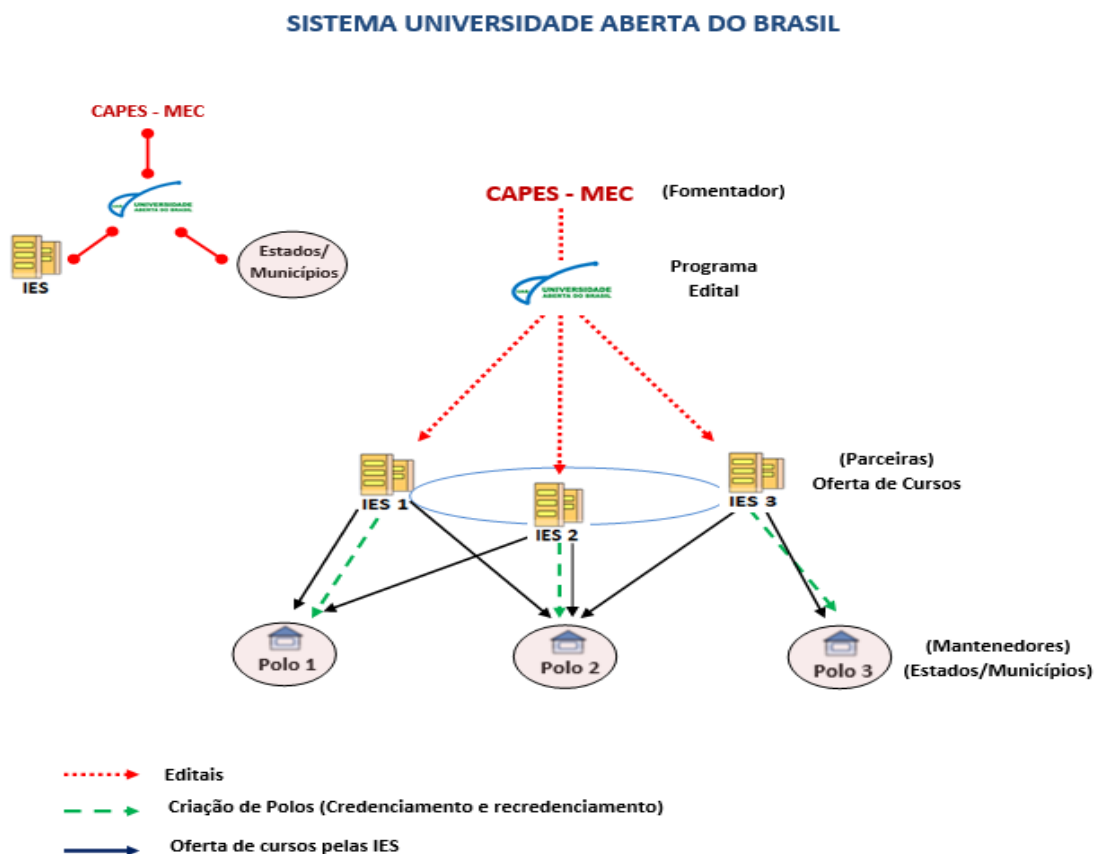
Nas palavras de Mill (2012), o Sistema UAB fomenta a modalidade a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, proporcionando a articulação entre a União e os entes federativos, como também entre as instituições IPES e os Polos de Apoio Presencial, e complementa o autor: “a UAB trouxe uma situação completamente nova às IEs - tratar um ambiente estranho ao campus universitário como parte da instituição” (Mill, 2012, p. 288).

---

<sup>6</sup> Disponível em [www.mec.gov.br/uab](http://www.mec.gov.br/uab). [Consultado em: 18 out. 2018].

Para compreender o processo de gestão da UAB é importante entender que a estrutura maior do Sistema UAB está fundamentada em três pilares de sustentação, ou seja: MEC/CAPES, IES e Municípios e/ou Estados (Costa e Pimentel, 2009).

A figura abaixo representa a estrutura da rede de articulações do sistema UAB, seguido das atribuições de cada pilar.



**Figura 4 - Rede de Articulações do Sistema UAB.**

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Costa e Pimentel, 2009.

- a) O MEC/CAPES, com a coordenação nacional do processo é responsável pelas ações de articulação institucional, avaliação, fomento e indução de modelos de qualidade;
- b) As IES públicas (Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação Tecnológica), responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico, pela gestão acadêmico-pedagógica e administrativa dos cursos na metodologia a distância e pela certificação dos alunos;

- c) Os municípios e estados, responsáveis pela configuração dos Polos de Apoio Presencial, a partir de parâmetros definidos pelo sistema UAB, de forma a conter infraestrutura adequada para atendimento ao aluno (Costa e Pimentel, 2009).

No entender de Segenreich (2009, p. 216), a UAB é “(...) uma política agressiva de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação superior”, adotando uma estrutura onde as universidades aceitam a responsabilidade de criar conteúdo e tutorias a distância.

Os atores responsáveis pela gerência de todo o processo de ensino-aprendizagem dessa cadeia, inclui: a) mantenedores municipais e estaduais - responsáveis pela estrutura dos polos; os coordenadores UAB, atuando nas IES; b) representantes da IES junto a CAPES - responsáveis pela gestão acadêmica e administrativa de cursos; c) coordenadores de Polo - responsáveis pela gerência dos Polos; d) coordenadores de cursos e corpo docente - responsáveis pela execução acadêmica dos cursos; e) professores conteudistas - responsáveis por conteúdos e material didático; f) tutores a distância e os tutores presenciais - mediadores do processo ensino-aprendizagem; g) os próprios discentes (Costa; Duran, 2012).

Ainda há de se colocar como profissional integrante do Sistema UAB, o coordenador de tutoria, professor da universidade que realiza ações no intuito de facilitar o diálogo entre os envolvidos. Inclui visitas aos Polos acompanhando as atividades desenvolvidas pelos tutores presenciais, reuniões *on-line* com grupo de tutores, na medida em que faz um acompanhamento do desempenho destes tutores (Hack, 2014).

Ainda sobre os atores envolvidos no Sistema UAB Hack (2014) se posiciona:

Enfim, todos os envolvidos no processo, desde o coordenador do polo até o tutor, desenvolvem suas atividades de amparo mútuo, em que a palavra-chave que sintetiza bem essa relação é: cooperação. E cooperação no processo educativo se constrói pelo estabelecimento de uma comunicação dialógica (Hack, 2014, p. 47).

Considerando a ação de inúmeros atores de diversos meios, Lima (2014) exalta a preocupação com a qualidade. Seja a qualidade na formação, através dos cursos, na qualificação dos docentes que atuam no sistema, na infraestrutura dos Polos de Apoio Presencial. Para o autor, a principal preocupação é com a qualidade dos Polos de Apoio Presencial, cujo processo de regulação está a cargo da Gerência de Infraestrutura e Tecnologia da DED/CAPES, desde 2009 e nessa transição de gestão:

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

De outra feita, Dourado (2008) discursando sobre a qualidade, questiona a centralidade exercida pelo Sistema, cuja a tendência é de conduzir o sistema de avaliação da UAB, para o aspecto técnico, e assevera:

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a centralidade conferida à forma de oferta de ensino negligencia o essencial, qual seja, o projeto pedagógico, as condições objetivas de ensino-aprendizagem, entre outros (Dourado, 2008, p. 905).

No entender de Dourado (2008, p. 905), é necessário que se rompa com a centralidade “conferida ao aparato tecnológico e seu uso” como sendo os responsáveis ou não pela qualidade da educação na modalidade EaD.

De acordo com a Lei nº 11.273/06 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a CAPES são responsáveis pelo pagamento de bolsas para professores e tutores, responsáveis por disciplinas, estabelecendo regras e valores. As universidades ficam com as tutorias a distância, os municípios com a tutoria presencial e a infraestrutura adequada para o funcionamento do Polo (Segenreich, 2009). A implementação dos Polos foi acompanhada pelo MEC com rigor porque além de se mostrar um processo novo, a dificuldade financeira de muitos dos municípios, dificultava o atendimento aos requisitos colocados pelas diretrizes de qualidade para a educação à distância da SEED, como explica Costa e Duran (2012):

Decorrente da dificuldade nos municípios de alocar recursos para a viabilização do polo, o MEC, antecipando-se às dificuldades, assumiu parcialmente a implementação dessas unidades. Por um lado, em apoio à infraestrutura física, o MEC destinou a cada polo um kit básico composto de 36 computadores e o envio de antenas de transmissão para a conexão de Internet. Por outro lado, em

apoio à infraestrutura de pessoal, o MEC ficou responsável pelo pagamento de bolsas para os coordenadores de polos e para os tutores presenciais (Costa e Duran, 2012, p. 278).

O processo de implementação, de acompanhamento, de supervisão e de avaliação dos cursos ofertados, a partir de 2009 passou a ser coordenado pela CAPES na Diretoria de Educação à distância – DED, que recebeu do MEC a responsabilidade pela operacionalização do Sistema UAB, sendo que todo o financiamento de curso é realizado por meio de dotação orçamentária destinada pelo MEC e pelos recursos do FNDE.

### **3.3. Gestão na EAD/UAB**

Um ensaio realizado por Mill, Ferreira e Ferreira (2018), sobre a gestão da Educação à distância nas instituições públicas de ensino superior brasileiras, identifica inconsistências na gestão em EaD das IPES vinculadas ao Programa UAB.

Explicam os autores, que por se efetivar com a promulgação de editais da CAPES, uma fundação do Ministério da Educação, seu modo de organização acarretou mudanças na gestão administrativo-acadêmica das IPES, uma vez que é a contrapartida financeira que define o público alvo de interesse, regiões geográficas e vagas, o que induz “as IPES a comporem um ambiente de recursos, orçamentários e de pessoal, marcada pela ausência de aportes orçamentários regulares e diretos à universidade, para as ações de EaD” (Mill; Ferreira e Ferreira, 2018, p.152).

Corroborando com a assertiva, Goulart; Silva; Ferreira (2016, p. 18), explicam que o Sistema UAB foi organizado a partir do ideal de formação em rede, em que foram distribuídas as funções entre as entidades públicas, ficando assim configurado: a) Planejamento, fomento e avaliação (CAPES); b) Desenvolvimento das ofertas dos programas e cursos de Ensino Superior (instituições públicas); c) Constituição e manutenção dos Polos de Apoio Presencial (Estados e Municípios).

Neste caso, os cursos de nível superior a distância, são viabilizados por este conjunto de entidades públicas, e são implementados através da promulgação de editais da Diretoria de Educação à distância (DED), da CAPES.

As IPES têm plena autonomia sobre seus recursos para as atividades de ensino-pesquisa-extensão, no entanto, quando se trata da formação a distância, as IPES e a EaD, apresentam outras características, que incluem, segundo Mill; Ferreira e Ferreira (2018):

(...) adoção de procedimentos distintos, em cada IPES, para realizar a mesma formação; geração de tipologias organizacionais estranhas à própria IPES (e às outras congêneres); desenvolvimento de processos diferentes, na mesma IPES, para realizar a mesma formação, para atendimento a estudantes de cada modalidade; organização pedagógica e curricular desarticulada de princípios norteadores institucionais; criação de infraestrutura e fluxos estranhos aos setores, normas e sujeitos da IPES, gerando desconfortos, ruídos, disputas e preconceitos entre as partes, etc. (Mill; Ferreira e Ferreira, 2018, p. 157).

Nesta seara, destacam os autores, a predominância de duas tipologias de organização da EaD nas IPES vinculadas à UAB, quais sejam: “a) tipologia que centraliza todas as atividades de EaD num único setor; e b) tipologia mais descentralizada, que busca capilarizar os setores institucionais para incorporar a modalidade” (Mill; Ferreira e Ferreira, 2018, p. 158).

Por fim, entendem os autores, que ambas as tipologias agridem ao modelo de universidade como instituição social, o que entendem ser um ponto de fragilidade para o processo de institucionalização da EaD. “Assim, tal dependência, além de afetar o princípio da autonomia universitária, induz modelos de gestão sob uma lógica organizacional distinta dos princípios da IPES como instituição social” (Mill; Ferreira e Ferreira, 2018, p. 159).

Para Goulart, Silva e Ferreira (2016), há de se refletir sobre o benefício da adesão ao Sistema UAB, considerando principalmente, a centralização e controle das decisões na DED/CAPES, a disponibilização de serviço precário e a desobrigação do Estado com a manutenção da educação pública.

### **i. Financiamento no sistema UAB**

O artigo 6º do Decreto nº 5.800/06, estabelece que as despesas do Sistema UAB ocorrerão de acordo com as dotações orçamentárias do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, como se transcreve de Brasil (2006b):

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira (Brasil, 2006).

O FNDE na estrutura do governo federal é o órgão responsável pela execução das políticas educacionais do MEC, transferindo recursos aos estados e municípios. A remuneração dos profissionais, neste sistema, é realizada por bolsas de estudo e pesquisa, sendo que os tutores que atuam na EaD, não necessitam de vínculo empregatício.

Alonso (2010) comenta a questão do financiamento:

Para a execução da formação, o financiamento, quando na modalidade de EaD, é feito por meio de planilhas indicativas do contingente de profissionais a ser contratado, levando em conta o número de alunos em formação e daí, como consequência, número de professores, tutores presenciais e a distância, além de outros elementos, como material a ser impresso. O fato é que as instituições financiadas não têm autonomia para dispor de suas experiências ou de procurar outras formas de trabalho que não sejam as estabelecidas pelas tais planilhas (Alonso, 2010, p. 137).

O modelo de organização da UAB corresponde ao modelo dual, onde se concentram: avaliação institucional, gestão operacional e acadêmica e financiamento, como explica Costa (2007):

Nestes termos o financiamento e avaliação ficam a cargo da UAB, enquanto que a gestão acadêmica e operacional, ficam sob a responsabilidade das instituições públicas de ensino. Note que o modelo dual se aprofunda, no caso das instituições de ensino superior pública estaduais, uma vez que o financiamento é claramente estabelecido fora do sistema estadual (Costa, 2007, p. 15).

As dificuldades quanto ao financiamento para a oferta dos cursos no Sistema UAB está relacionada à questão orçamentária, como explicita Hernandes (2017):

Do lado da União, por meio da Capes/UAB, há dificuldades de orçamento para manter esses cursos, que, por não serem criados e oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), não passam

pelo aval do Ministério do Planejamento e não fazem parte do orçamento da União para a contratação de professores e demais servidores (Hernandes, 2017, p. 291-292).

Os editais de fomento, têm o caráter de incentivar a pesquisa e desenvolver ações e técnicas inovadoras onde as IPES poderão submeter seus projetos (Ramos *et al.*, 2009).

## **ii. Oferta e demanda de cursos**

A oferta de cursos no Sistema Universidade Aberta é feita através de projetos que se formam de parcerias das instituições interessadas na oferta de determinado curso (Almeida, 2008).

Ao MEC cabe a avaliação e aprovação das propostas de cursos e dos Polos que apoiarão o curso que será oferecido, conforme se traduz dos arts. 4º e 5º do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, *in verbis*:

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5o.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB (Brasil, 2006b).

A análise para a oferta de cursos começa por ação dos Polos e obedece a trâmites estabelecidos pela instituição. O coordenador do curso a distância se manifesta pela oferta ou não, e pelo número de vagas, se for o caso. De outra ponta o mantenedor do Polo, em contato com o coordenador do núcleo de educação à distância da instituição, verifica a viabilidade da oferta de cursos naquele Polo. Ainda que haja a possibilidade da oferta do curso no Polo, este tem que estar apto e para isso precisa requerer visita de avaliação à CAPES, que por meio de consultores avaliam as condições físicas, tecnológicas e de pessoal. Em conjunto, IES e mantenedoras estudam a viabilidade da implementação dos cursos, sendo que as IES são as responsáveis pela conclusão do processo junto à CAPES.

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.



**Figura 5 - Articulação de Cursos junto ao Polos.**

Fonte: DED/CAPES (*apud* Alves 2017, p.116).

O Sistema foi testado com o curso-piloto de Administração ministrado em parceria MEC, Banco do Brasil e Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. E em 20 de dezembro de 2005, a SEED/MEC lançou o Edital nº1 com Chamada Pública para a seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior, na modalidade a distância para a UAB. O Edital, entre outras exigências, enfatizava que toda a responsabilidade de infraestrutura física e logística de funcionamento para acomodação dos recursos humanos é de responsabilidade dos Polos (MEC, 2005).

A prioridade seriam cursos na área de formação de professores para educação básica e deveriam seguir os referenciais de qualidade para a educação à distância da SEED (MEC, 2005).

Segundo Costa e Pimentel (2009):

Os cursos seriam integralmente financiados pelo MEC e a implementação dos polos de apoio presencial deveriam ser realizados e custeados pelo município ou pelo estado, conforme se tratasse de um polo municipal ou estadual. Coincidindo com o esforço de seleção de cursos e polos promovidos no âmbito do edital de lançamento do Sistema Universidade Aberta do Brasil, o poder executivo publicou o Decreto Nº. 5.800/2006 estabelecendo a UAB como um programa da SEED (Costa; Pimentel, 2009, p. 77).

Importante destacar no envio das propostas é a necessidade de apresentar um demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária para a manutenção dos Polos, e os recursos necessários que possa atender os cursos superiores pretendidos, conforme se extrai do item A.2.1 alíneas “c” e “e” do Edital de Seleção nº. 01/2005-SEED/MEC de 16 de dezembro de 2005:

## A.2 DAS PROPOSTAS

A.2.1 A proposta de pólo municipal de apoio presencial, por parte dos municípios, dos estados ou do distrito federal, deverá ser estruturada com, no mínimo:

(...)

c) Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária: a proposta deverá apresentar a dotação orçamentária e os recursos financeiros disponíveis para a manutenção do pólo, durante a realização dos cursos superiores;

(...)

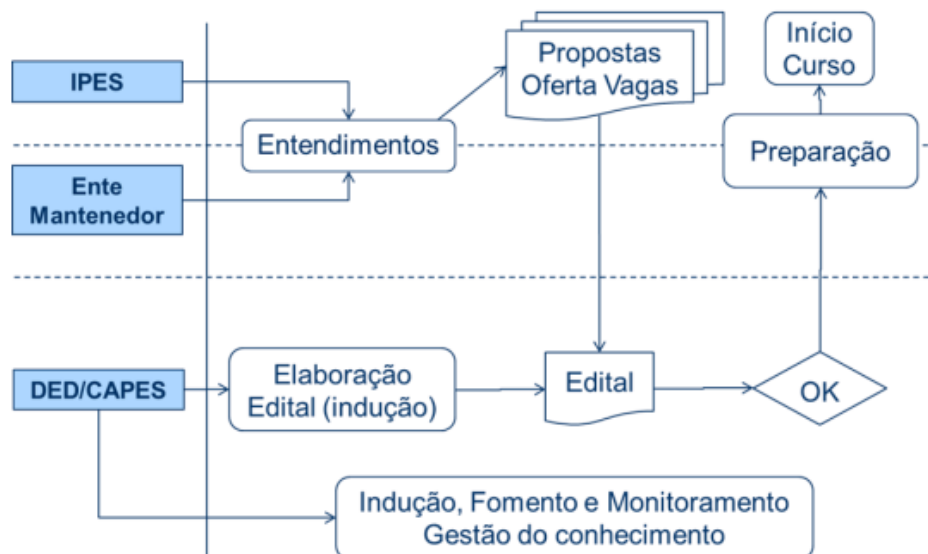
e) Demais recursos necessários: a serem contratados, compatíveis com os cursos superiores pretendidos e respectivos quantitativos de vagas (MEC, 2005).

O rol das exigências, apresenta ainda, a descrição de recursos humanos para o Polo, lista de cursos superiores a serem ofertados no Polo proposto, quantitativo de vagas com posterior acerto com uma das universidades participantes da UAB (MEC, 2005).

Avaliadas todas as solicitações através de comissão especial, foram selecionados 312 municípios para Polos de Apoio Presencial, por apresentarem as condições necessárias para implantação e 198 cursos foram selecionados. Nesse ínterim, a legislação para a criação da UAB em andamento, veio a concretizar-se somente em 2006 (Prete, 2007).

Na sequência, em 2006 foi publicado um segundo Edital possibilitando a participação de universidades públicas estaduais, para a oferta de cursos no Sistema UAB, sendo que a implantação dos primeiros cursos começou em março de 2007 (Costa e Pimentel, 2009).

Os Editais são lançados pela CAPES para que as Instituições de Ensino Superior apresentem projetos de cursos e as prefeituras, propostas de criação de Polos no município, que serão remetidos à UAB, analisados e, eventualmente, considerando a oferta de cursos e a demanda de municípios, será composta a tabela com a oferta final de cursos e Polos UAB, disponibilizada com a alocação final de cursos e Polos, conforme figura abaixo.



**Figura 6 - Articulação entre IPES, Mantenedores e DED/CAPES**

Fonte: DED/CAPES (apud Alves, 2017, p.114).

A CAPES como gestora do Sistema UAB por intermédio da Diretoria de Educação à distância – DED, oferta editais de fomento ao Sistema, que inclui cursos novos e reoferta de cursos, todos dentro da metodologia EAD. Estes editais trazem número máximo de vagas para cada modalidade de oferta, ou seja, licenciatura, bacharelado ou especialização, conforme as instituições formalizam seu interesse.

Atualmente, o Edital nº 5/2018 é o documento vigente de chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD, no âmbito do Programa UAB. A última alteração datada de 16 de julho de 2019, prorroga o prazo de execução das ofertas do Edital para 31 de dezembro de 2023, quando deveriam se encerrar em dezembro de 2019.

### **iii. Polos de Apoio Presencial no Sistema UAB**

O conceito de Polo de Educação à distância em vigor é o emanado do Decreto nº 9.057/17, com redação dada pelo Decreto nº 9.235/17, (Brasil, 2017b), *in verbis*:

Art. 97. O Decreto nº 9.057, de 2017, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação à distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação (Brasil, 2017b).

Os Polos de Apoio Presencial no Sistema Universidade Aberta são administrados pela CAPES que estabelece critérios para seu funcionamento, o que segundo Branco (2014) giram em torno de uma proposta de estrutura mínima, com vistas a orientar as ações dos mantenedores, fornecendo-lhes uma noção sobre o valor dos investimentos que deverão ser feitos para adequação de bens públicos.

Complementando a assertiva, Costa e Duran (2012), aduzem que os Polos de Apoio Presencial são alojados prioritariamente em prédios públicos e que precisam que sua estrutura física apresente “ambientes de estudo e de prática em dimensões adequadas ao número de alunos e à natureza dos cursos ofertados” Costa e Duran (2012, p. 277).

O documento elaborado pela CAPES/UAB “Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil”, define os requisitos básicos para um Polo UAB, além de descrever toda a infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, necessárias para garantir o pleno desenvolvimento das atividades previstas, em regime de compartilhamento por todas as IES neles atuantes (CAPES, 2013).

1. Espaços gerais:

- i. sala para coordenação do polo (obrigatório);
- ii. sala para secretaria (obrigatório);
- iii. sala de reunião (opcional); e
- iv. banheiros (pelo menos um feminino e um masculino, com acessibilidade).

2. Espaços de apoio (obrigatórios):

- i. laboratório de informática com instalações elétricas adequadas (rede estabilizada); e
- ii. biblioteca com espaço para estudos

3. Espaços acadêmicos:

- i. sala multiuso (tutoria, aula, prova, video/webconferência etc.); e
- ii. laboratório pedagógico.

A equipe responsável pela infraestrutura de um polo UAB inclui:

1. Coordenador de Polo;
2. Secretária(o) ou Apoio Administrativo;
3. Técnico(s) de informática;
4. Biblioteconomista ou Auxiliar de Biblioteca;
5. Técnico(s) para laboratório pedagógico (se for o caso);
6. Pessoal de segurança; e
7. Pessoal de manutenção e limpeza (CAPES, 2013, p. 16-17)

A CAPES estabelece que os Polos tenham os Recursos Humanos mínimos que são os: Coordenadores de Polo; Tutores presenciais e a distância; Técnico de laboratório pedagógico, quando for o caso; Técnico em informática, Bibliotecária, Auxiliar para secretaria. Somente os coordenadores e os tutores recebem bolsas, os demais têm sua remuneração a cargo do mantenedor do Polo (CAPES, 2013).

O Polo é responsável pela manutenção e contratação de colaboradores ou servidores para as atividades UAB. O Polo que seja mantido pelo município ou estado deve ter os seguintes documentos em seus arquivos (CAPES, 2013):

- a) Lei (municipal ou estadual) de criação do polo, incluindo: dotação orçamentária; lotação de pessoal.
- b) Orçamento anual do mantenedor, incluindo as despesas do polo;
- c) Termo de Compromisso do mantenedor da Capes;
- d) Documentação de propriedade, de aluguel ou de cessão de espaço;
- e) Termo de Convênio ou Cessão de uso de espaços de ambientes pedagógicos que não sejam próprios do polo (CAPES, 2013, p.17).

Os Polos cuja mantenedora seja uma IES devem manter, em seus arquivos, os seguintes documentos (Capes, 2013):

- a) Portaria de criação do polo, homologada por órgão superior competente da IES, com garantia de alocação de pessoal necessário para o desenvolvimento das ações do polo;
- b) Orçamento anual da IES, incluindo as despesas do polo;
- c) Termo de Compromisso da IES, junto à Capes;
- d) Documentação de propriedade, de aluguel ou de cessão de espaço, se for o caso;
- e) Termo de Convênio ou Cessão de uso de espaços de ambientes pedagógicos que não sejam próprios da IES (CAPES, 2013, p.17).

A estrutura proposta configura-se como um balizador. A aquisição de equipamentos específicos depende dos cursos a serem ofertados e de orientações das instituições de ensino superior – IES, que oferecem esses cursos no Polo. Cursos como Biologia, Física, Química e Matemática, por exemplo, exigem um investimento adicional em laboratórios. O quantitativo para a aquisição de alguns equipamentos e mobiliário dependerá do número de cursos e alunos que o Polo pretende abrigar. Dois outros requisitos importantes precisam ser atendidos pelo Polo de Apoio Presencial: as condições de acessibilidade e o projeto de manutenção e conservação das instalações físicas e dos equipamentos (Capes, 2013).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação à distância definidos pelo MEC em 2007, estabelecem o monitoramento do Polo durante os processos de integração, manutenção e permanência. À DED/CAPES caberá a análise para verificação das condições de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, bem como a documentação e legislação, através de consultores externos, professores das IES, técnicos do MEC, cujas informações serão registradas em documento próprio. A visita de monitoramento permitirá uma classificação para o Polo, como se traduz de (CAPES, 2013):

- Apto (AA) – Situação que indica a adequação da infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do polo, bem como a existência de toda a documentação necessária. O polo está liberado pela DED/CAPES para a articulação de cursos que não requeiram instalações específicas e para cursos que precisem de instalações e equipamentos pedagógicos, caso o polo disponha de tais instalações e equipamentos (...).
- Apto com pendências (AP) – Situação que indica a necessidade de adequações na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do polo. Nesse caso, o mantenedor deve resolver as pendências apontadas, durante a visita de monitoramento, e encaminhar a documentação comprobatória à DED/CAPES, no prazo de 90 (noventa) dias (...).
- Não apto – Situação que indica a presença de graves restrições na infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos do polo e em sua documentação. O mantenedor poderá interpor recurso à DED/CAPES, apresentando, no prazo de 30 (trinta) dias, um Plano de Revitalização, com ações saneadoras das restrições verificadas durante a visita de monitoramento e respectivos prazos de execução (...) (Capes, 2013, p. 18-19):

O Polo de Apoio Presencial, considerando todo o contexto, é uma instituição credenciada a mais de uma universidade para a oferta de educação à distância, oferecendo momentos presenciais. No entanto, a situação destas unidades educacionais é muito divergente pelo país afora, considerando a precariedade de recursos dos municípios e, conseqüentemente, a dificuldade em manter estruturas, principalmente tecnológicas, por mínimas que sejam, o que nos reporta a questão da avaliação da qualidade. Neste sentido, Silva *et al.* (2012), interpõe:

A avaliação deveria ser diagnóstica e propositiva, não apenas dando conta de sugerir o fechamento do polo ou o impedimento de implantação de novos cursos, mas, como se trata de Educação Superior, que fosse composta de ajustes de infraestrutura, inclusive custeados pelo Governo Federal, com base nas análises subjetivas realizadas em conjunto com as IES e nas demandas apresentadas pela sociedade (Silva *et al.* 2012, p. 1403)

Muitos fatores influenciam de forma decisiva o sucesso das atividades de EaD. Para a CAPES (2009), “a boa gestão dos polos de apoio presencial é vital para o sucesso do modelo de educação a distância (EaD) desenvolvido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)”.

Neste contexto, torna-se imprescindível que os problemas dos Polos de Apoio Presencial sejam identificados e resolvidos, com o objetivo da manutenção da qualidade da oferta dos cursos e da manutenção dos Polos, ao que Silva *et al.* (2012), recomenda:

Avaliar, apontando rumos e construindo possibilidades, buscando mais e mais alinhar os acertos e corrigir falhas estruturais e de condução do processo de gestão é imprescindível ao processo de fortalecimento dos polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Silva *et al.* 2012, p. 1403).

À frente de todo esse desafio está o gestor do Polo, que muitas vezes necessita exercer atividades que vão além de suas funções básicas, mas que são necessárias para manter e melhorar o processo de gestão, que está intimamente relacionado à qualidade da educação à distância.

#### **iv. A gestão do Polo de Apoio Presencial da UAB**

O conceito de gestão no entender de Rumble (2003, p. 13) está associado a “um processo que permite conduzir, com apoio do pessoal envolvido, uma atividade com eficiência e eficácia”.

No caso dos Polos de Apoio Presencial, conforme o Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema UAB, a gestão é de responsabilidade do mantenedor, por intermédio de um coordenador de Polo, selecionado pelo mesmo. As ações relativas à gestão envolvem:

- Planejamento das atividades (práticas laboratoriais, provas, webconferências, webaulas, aulas etc.) no polo, através da articulação com os coordenadores das instituições que atuam no polo;
- Registro, pela coordenação do polo, das atividades efetivamente realizadas pelas IES que lá atuam (Capes, 2013, p. 19).

O Polo de Apoio Presencial tem características próprias, consequência de questões culturais de acordo com a sua realidade. Desta forma os espaços de atuação de cada um destes Polos, possuem histórias que denotam os diferentes traços culturais (Fadul e Silva, 2009).

A realidade cultural existente nesses espaços organizacionais é dinâmica e, portanto, adequada à realidade do Polo de Apoio Presencial, uma vez que este espaço apresenta modificações constantes, decorrentes das suas próprias necessidades (Fadul e Silva, 2009).

Para Angulski (2011) a gestão desses Polos tem se configurado em um desafio, e explica:

Com o grande crescimento da oferta de cursos de EaD nos últimos anos, os Polos cresceram de maneira acelerada. O número de Instituições de Ensino Superior (IES) conveniadas e de cursos oferecidos aumentou significativamente em vários destes Polos, bem como o número de colaboradores que ali atuam e o número de alunos atendidos. Com este aumento da oferta de cursos, de colaboradores trabalhando e de alunos atendidos, em um espaço tão curto de tempo, tem requerido, cada vez mais conhecimentos específicos, não apenas na parte pedagógica, mas também, na condução administrativa destes Polos (Angulski, 2011, p. 2).

A gestão dos Polos de Apoio Presencial é um desafio, pois o comprometimento dos atores envolvidos é fundamental para o sucesso do Programa, mas para que cumpram com seu objetivo é primordial que haja uma gestão eficaz, que se traduz no desempenho do gestor do Polo. Entre outras funções, ele deve conhecer a legislação vigente, buscar atualização constante, estar comprometido com o projeto de Educação à distância e garantir a administração dos recursos físicos e humanos envolvidos no processo (Vendruscollo, 2012).

Os Polos funcionam como “espaços de troca e construção do conhecimento” e para isso devem “possuir uma boa gestão” (Vendruscollo 2012, p. 19). O gestor do Polo é fundamental para o desenvolvimento e êxito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Imprescindível ter visão administrativa e pedagógica e capacitação para acompanhar e gerenciar toda a estrutura a ele relacionada (Silva *et al.* 2010).

Administrar uma instituição de EaD, segundo Freeman (2003), requer pluralidade de conhecimento muito maior do que administrar uma escola, pois requer recrutar pessoal com conhecimentos, tendo que desenvolvê-lo, o que demanda muito tempo até que este núcleo atinja plenamente sua capacidade operacional. O modo como é conduzida a gestão do Polo, influencia toda a dinâmica da Educação à distância para o

Município/Estado mantenedor, pois é o seu desempenho que promove as oportunidades para a permanência do aluno no curso.

A execução das atividades no Polo de Apoio Presencial deve estar a cargo de uma equipe multidisciplinar, que no entender de Pianesser *et al.* (2014), envolve o coordenador ou gestor de Polo, coordenador e curso, professor, tutor a distância e tutor presencial, sendo que o coordenador de Polo, professores e tutores são os profissionais diretamente envolvidos com atividades ligadas às ações do Polo, ao atendimento de alunos e, ao processo de ensino-aprendizagem.

Bastos *et al.* (2013) lembram que o gestor do Polo é o responsável pela administração tanto dos recursos, como também das ações essenciais no alcance dos objetivos do Polo. Ao que Belloni (2009) contribui, se referindo ao professor na modalidade EaD, como diretamente ligado ao processo de construção do conhecimento.

As inovações introduzidas pelo novo marco regulatório, diminuindo entre outras medidas, o rigor da fiscalização sobre os Polos de Apoio Presencial, enseja a busca dos gestores por sistemas próprios de avaliação, com o objetivo de manter a qualidade e a funcionalidade dos Polos.

#### **v. O Gestor do Polo de Apoio Presencial da EaD/UAB**

A coordenação de um Polo do Sistema UAB, ficará a cargo de um professor da rede pública de ensino, com atribuições gerenciais de acompanhar as atividades docentes, discentes e administrativas. Dessa forma, a CAPES seleciona seus coordenadores a partir de pré-requisitos, que devem ser atestados conforme documentação enviada pelo mantenedor à CGIE/DED/CAPES, como se transcreve:

O coordenador de Polo selecionado deve providenciar a seguinte documentação, que o mantenedor enviará à CGIE/DED/CAPES:

- a. Currículo assinado pelo (a) candidato (a) (original);
- b. Comprovante de tempo de experiência no Magistério (original ou cópia autenticada);
- c. Comprovante de formação superior (cópia autenticada);
- d. Comprovante de que é professor (a) efetivo (a) concursado (a) da rede pública (original ou cópia autenticada);
- e. Declaração do mantenedor sobre se exerce cargo em comissão ou correlato (original ou cópia autenticada);

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

---

- f. Comprovante de endereço (cópia autenticada);
- g. Declaração do mantenedor informando que o (a) candidato (a) selecionado (a) será liberado (a) de suas atividades atuais para se dedicar exclusivamente ao polo UAB (original ou cópia autenticada);
- h. Ficha de cadastramento/Termo de Compromisso do (a) bolsista (original, com de uma das IES que participou do processo seletivo (CAPES, 2013, p. 20-21).

Para gerir uma instituição EaD no entender de Freeman (2003) é necessário:

Uma diversidade de conhecimentos muito maior do que gerir uma escola, um liceu ou uma universidade, e, no seu todo, não será possível recrutar pessoal com estes conhecimentos. A instituição terá de desenvolver o seu próprio pessoal, até que ele atinja a diversidade e profundidade de conhecimentos necessários. Realisticamente, isto demora o seu tempo, e não será exagero dizer que uma nova instituição de EAD precisa de 2 a 5 anos até que o núcleo do seu pessoal atinja o pleno da sua capacidade operacional. (Freeman, 2003, p.11).

O coordenador será um elo entre o Polo, as IPES e o mantenedor, com foco no desenvolvimento de calendários acadêmicos, assim como no sentido de evitar que ocorram carências físicas ou materiais no local (Bossato, 2017, p. 50).

Angulski (2011) entende que:

O coordenador de Polo será o intermédio entre o Município e as IES para atender aos anseios do público que quer atingir. Essa pessoa será responsável por manter o pleno funcionamento do Polo de Apoio Presencial, cuidando da gestão interna como a equipe de professores, tutores e alunos, bem como das instalações físicas, dos aparatos das tecnologias assistivas e laboratórios para a prática de ensino, essenciais para o desenvolvimento dos estudos (Angulski, 2011, p. 3).

Para Retamal (2009):

O gestor deve ter habilidade para trabalhar com seus membros de forma dinâmica e interativa. Desempenhando um papel fundamental, a partir de competências e habilidades que possam assegurar a criatividade, inovação, participação e definição de estratégias (Retamal, 2009, p.42).

O coordenador deve atuar como gestor e assim estimular a participação dos tutores nas atividades de formação continuada. Os tutores devem ser envolvidos pela instituição, eles devem ser parte do processo de gestão, uma vez que atuam como docentes de apoio às aulas e lidam presencialmente com as necessidades dos estudantes (Libâneo, 2004).

Silva (2009) esclarece que gestor educacional, deve saber ouvir e respeitar, ou seja estar disposto ao diálogo. O coordenador deve estar motivado, prevalecendo seu espírito de liderança, no respeito a democracia, com incentivo à participação coletiva.

Conforme ensina Mill *et al.* (2012)

O coordenador de Polo zela pelo bom funcionamento do Polo e pela harmonia nas relações de trabalho e de estudo. Além disso, articula politicamente a instituição de ensino que oferece os cursos e aquela mantenedora do Polo que recebe tais cursos. No caso da UAB, os mantenedores do Polo de Apoio Presencial são os governos municipais e estaduais (Mill *et al.*, 2012, s/p).

Para Azevedo *et al.* (2011), as atribuições do gestor de Polo correspondem a:

Uma infinidade de atribuições que são inerentes a cargos de gestores, passando pela necessária visão acerca das carências, necessidades, prioridades, demandas e de tudo o que envolve a localidade. Administrar os conflitos e as necessidades que permeiam as relações, além de vislumbrar soluções faz parte de seu cotidiano. (Azevedo *et al.*, 2011).

Encerrando-se o capítulo sobre a EaD no Brasil com ênfase aos aspectos teóricos da Universidade Aberta do Brasil e seus Polos de Apoio Presencial, passar-se-á a analisar a avaliação institucional para as instituições de ensino superior na modalidade a distância, tema essencial para a proposição da presente tese.

#### **IV. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA EAD**

Este capítulo aborda, além da literatura, também os aspectos legais que envolvem o objeto da presente pesquisa: Avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial UAB. Discorrer-se-á sobre os temas qualidade e avaliação, apresentando na sequência os instrumentos de avaliação institucional vigentes no país para o ensino superior, normatizados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES. Abordar-se-á as bases legais a partir da LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu normativas para a regulação, avaliação e supervisão da modalidade a distância no Brasil, abrindo caminho para a edição de vários atos regulatórios.

##### **4.1. A qualidade do ensino superior**

O glossário da Unesco, sob responsabilidade de Vlăsceanu, Grünberg e Pârlea (2007), entende que a qualidade em educação superior significa:

Um conceito multi-dimensional, multi-nível, e dinâmico que se relaciona às especificações do contexto de um modelo educacional, à missão e os objetivos institucionais, como também a específicos padrões dentro de um determinado sistema, instituição, programa ou disciplina. A qualidade pode assim possuir diferentes significados dependendo de: (i) entendimentos dos vários

interesses de diferentes grupos ou stakeholders em educação superior (estudantes; universidades; disciplinas; mercado de trabalho; sociedade; governo); (ii) suas referências: entradas, processo, saídas, missões, objetivos, etc.; (iii) atributos ou características do mundo acadêmico que devem ser avaliados; e (iv) período histórico do desenvolvimento da educação superior (Vlăsceanu, Grünberg e Pârlea, 2007, p. 70-71).

Este conceito abordado pela Unesco, se coaduna com a abordagem de Demo (2009), que apresenta uma visão da qualidade sob três aspectos: a) quantidades, quando se refere a base material da sociedade: pobreza material dos alunos, horas de permanência na escola, características físicas da rede de ensino; b) qualidade formal, referindo-se à competência de produzir e aplicar instrumentos; e, c) qualidade política, referindo-se à competência de projetar e realizar conteúdos históricos.

Para Sobrinho (2010), a educação é bem público e, portanto, dever do Estado, cuja qualidade está relacionada a dimensão social e pública. Morosini (2009) entende a qualidade como um constructo interligado no contexto das sociedades, e sua concepção implementada com equidade.

Equidade é também um dos aspectos relacionados por Bertolin (2007). Lembra, o autor, sobre as múltiplas definições que cercam o termo “qualidade” e por isso, a dificuldade em conceituá-lo, já que depende de diferentes concepções. Com esta premissa, destaca termos associados à qualidade da educação superior que, agrupados em três diferentes visões, são empregados mundialmente.

<b>Visão de qualidade</b>	<b>Termos associados</b>	<b>Grupos de interesse</b>	<b>Propósitos da ES</b>
Visão economicista	Empregabilidade e Eficiência	Setor privado, OCDE	Ênfase crescimento da economia e da empregabilidade.
Visão pluralista	Diferenciação, pertinência e relevância	UNESCO, União Européia e setor educativo	Múltiplos aspectos. Ênfase na emergência das especificidades locais.
Visão de equidade	Equidade	UNESCO e setor educativo	Ênfase contribuição para coesão social.

**Quadro 22- Visões de Qualidade na Educação Superior.**

Fonte: Bertolin (2007, p. 143).

A visão economicista de Bertolin (2007), significa formar para o mercado de trabalho, cujo foco é o crescimento econômico. A visão pluralista vê a educação superior com

diferentes missões, que incluem além da questão econômica, o desenvolvimento cultural, social e democrático dos países e das sociedades. A visão de equidade, no entanto, relaciona-se a garantia de oportunidades iguais para todos; todos com a mesma oportunidade de ingresso no ensino superior.

Qualidade é um dos preceitos norteadores mais importantes da elaboração e da execução do Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo Oliveira (2007), que considera duas dimensões:

- a) Formal ou técnica: referente aos instrumentos e métodos. A qualidade formal revela-se na capacidade da instituição de utilizar adequadamente instrumentos, técnicas, procedimentos e outros meios para a consecução de seus objetivos;
- b) Política: referente à participação. Revela-se nos fins, valores e conteúdo que orientam o homem, no caso, os estudantes (Oliveira, 2007).

Santana (2007) considera duas perspectivas ao analisar a questão da qualidade na educação superior:

- a) Crítica, que entende como “uma compreensão da qualidade segundo a qual ela tem uma função social a ser cumprida”;
- b) Instrumental, onde a educação é vista como um negócio cujo produto é gerar um produto educacional (Santana, 2007, p. 61).

Na concepção de Leite (2005), a qualidade institucional e educacional depende de mudança e inovação nas instituições de ensino, que requer avaliação institucional, com a função de elaborar um diagnóstico que identifique potencialidades e fragilidades, em todos os níveis institucionais.

Nesta seara complementa Belloni (1999), o objetivo é desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, da aprendizagem, e, da gestão institucional, com a finalidade de transformar a instituição em um centro voltado e comprometido com a aprendizagem de todos.

A busca da qualidade como principal motivo de transformação das instituições de ensino superior, é defendida por Trigueiro (2000, p. 74), que entende estar relacionada

“ao esforço adaptativo das IES ao seu ambiente externo e aos novos desafios percebidos internamente”.

A qualidade passa por um conjunto de atributos que estão no cerne das IES, e que ao cumprirem sua missão, satisfazem as expectativas da sua comunidade interna e externa, o que acarreta o atingimento de aceitáveis padrões de desempenho, que são revelados pelos indicadores de qualidade, conforme Estudos (2019), que destaca ainda:

Tratar de qualidade na educação superior implica focar na avaliação, que é o estabelecimento de processo dialógico que permite olhar as dimensões quantitativas e qualitativas como expressão do vivido e do desejado, como projeto de formação relevante para o cidadão e para a sociedade. Avaliar é a identificação de potencialidades e fragilidades, com destaque para os pontos fortes e fracos nos processos acadêmicos e administrativos, tendo como referências a legislação, os atos normativos e os documentos institucionais (Regimento, Estatuto, Planos, PPI, PDI e PPC) (Estudos, 2019, p. 18).

Lamarra (2007) enfatiza que dependendo dos atores interessados, a qualidade possui uma variação de significados, e explica:

*[...] Para los academicos se refiere a los saberes, para los empleadores a competencias; para los estudiantes a la empleabilidad; para la sociedad a ciudadanos respetables y competentes; para el Estado, según la concepción que asuma, puede variar de aspectos vinculados con el desarrollo social y humano a la eficiencia, a los costos y a los requerimientos de capital humano (Lamarra, 2007, p. 41).*

As indicações de qualidade nas instituições, correspondem às características, ou condições, que ao passar por uma combinação de variáveis formam os chamados indicadores de qualidade.

### **i. Indicadores de Qualidade**

Várias contribuições, de diferentes instituições, buscam definir critérios de qualidade para a modalidade de educação à distância. Santinello e Versutti (2009, p. 3) citam o *Quality on the line: benchmarks for success in internet-based Distance Education*, elaborado pelo *The Institute for Higher Education Policy (IHEP<sup>7</sup>, 2000)*, que estabelece 24 padrões de referência divididos em sete categorias que incluem: suporte institucional,

---

<sup>7</sup> THE INSTITUTE for Higher Education Policy é uma ONG norte-americana que tem por objetivo “promover” a qualidade no ensino universitário. [www.ihep.com](http://www.ihep.com). THE INSTITUTE NEA e BLACKBOARD. Quality On The Line: benchmarks for success in Internet-based distance education. Abril 2000. (disponível para download em: <http://www.ihep.com/PDF/Quality.pdf>)

desenvolvimento do curso, processo ensino-aprendizagem, estrutura do curso, serviço de suporte ao aluno, serviço de suporte ao professor, avaliação de resultados. Categorias estas, consideradas essenciais para a garantia da qualidade dos cursos a distância, com base na internet.

De acordo com o *International Council for Open and Distance Education* (ICDE, 2015), a qualidade do *e-learning* pode ser revista a partir de três níveis: macro, que engloba as dimensões gerais nacionais/globais; meso, que se refere às questões institucionais; e micro, que diz respeito ao curso como tal.

Vlachopoulos (2016) explica que no Espaço Europeu de Educação Superior, quem coordena e formula as normas e diretrizes da Garantia de Qualidade é a Associação Europeia de Garantia de Qualidade (ENQA), cujo postulado é de que a modalidade de EaD, seja avaliada junto com a educação superior, em virtude das críticas da baixa qualidade dos cursos a distância, enquanto o ensino presencial é visto como de alta qualidade.

Segundo Juliatto (2005, p. 79) “os indicadores de qualidade mudam em função do tempo como acontece com o próprio conceito de qualidade em educação”. E explica, ainda, Juliatto (2005):

O significado do uso dos indicadores de desempenho reside precisamente no fato de que eles visam a explicitar os objetivos, acordados e formulados previamente. Em consequência, eles oferecem critérios específicos para redirecionar a ação administrativa ou sinalizar a necessidade de tomar novas e complementares iniciativas. Nesse ponto, é fácil concluir que o coração de qualquer processo de melhoramento do desempenho educacional jaz precisamente na sua medição (Juliatto, 2005, p.81).

Três finalidades dos indicadores de qualidade são destacadas por Juliatto (2005): alocação de recursos, planejamento, e gerência de cursos, e explica:

Apropriados indicadores de qualidade tornam-se novos instrumentos de apoio à tomada decisão, pois aportam, tanto compreensão quanto medida de desempenho. Além de sinalizar, simultaneamente, o potencial e as limitações do sistema, das instituições (Juliatto, 2005, p.82).

No Brasil os indicadores de qualidade da educação superior foram estabelecidos pelo SINAES, onde são considerados: ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e infraestrutura, entre outros. A edição do Decreto

nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamentando o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o Decreto nº. 9.235, de 15 de dezembro de 2017, estabelecendo funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior, trouxeram de forma enfática a abordagem dos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC, bem como tratam de forma contundente a qualidade na educação superior (Estudos, 2019).

Após a edição dos referidos Decretos de regulamentação da EaD, várias outras diretrizes foram publicadas com o objetivo de normatizar os processos legais. Assim foram regulamentados procedimentos de supervisão e monitoramento, processos de regulação e avaliação, fluxos de processos de credenciamento, bem como editada a Portaria Normativa nº. 515, de 14 de junho de 2018, ratificando os Indicadores de Qualidade da Educação Superior para o ano de 2017, conforme art. 2º:

Art. 2º Ficam definidos os seguintes Indicadores de Qualidade da Educação Superior, referentes ao ano de 2017:

- I - Conceito Enade;
- II - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD;
- III - Conceito Preliminar de Curso - CPC; e
- IV - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC (MEC, 2018).

Abaixo ilustra-se a formação dos indicadores de qualidade da educação superior previstos na Portaria nº 515/2018 explicando-se os conceitos.

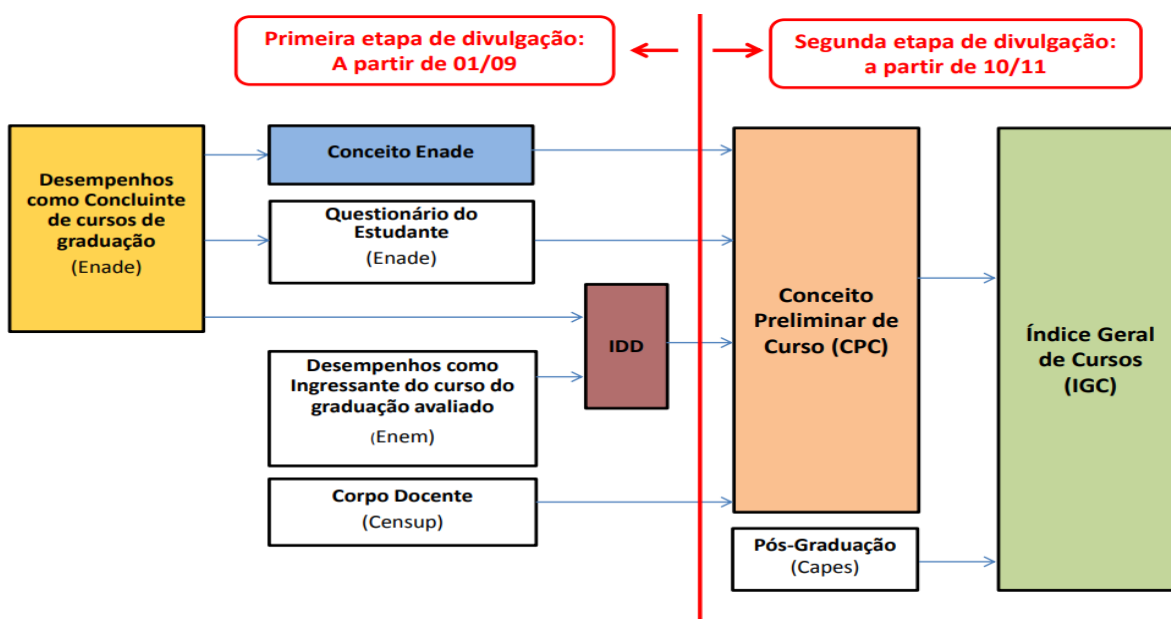


Figura 7 - Indicadores de Qualidade da Educação Superior.  
Fonte: Santos (2018).

- a) Conceito Enade – Avaliação de desempenho dos estudantes de todos os cursos de graduação, exigência da Lei do SINAES.
- b) Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD) – cálculo realizado a partir da comparação dos resultados reais de cada aluno do Enade, com o desempenho esperado a partir do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.
- c) Conceito Preliminar de Curso (CPC) – Regulamentado pela Portaria Normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008, é constituído a partir da qualidade dos cursos de graduação e analisa o desempenho dos estudantes, corpo docente, e percepção discente, sobre as condições do processo formativo.
- d) Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) – Instituído pela Portaria Normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008, é o resultado da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC), da graduação no triênio de referência e dos Conceitos da CAPES dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Instituição de Educação (INEP, 2019b).

Em se tratando da qualidade na modalidade a distância, Silva (2011) ressalta uma maior dificuldade, e explica:

É possível falar de qualidade através da perspectiva do aluno, do professor, dos produtores de EAD, do governo, dos administradores de EAD entre outros. Pode-se também abordar o tema da qualidade sob o ponto de vista da (s) mídia (s) utilizada (s). (...). Com tantos pontos de vista e tantos campos de conhecimento envolvidos na EAD, torna-se uma missão bastante complexa definir padrões de qualidade (Silva, 2011, p. 35).

Para Silva (2011) existem variados padrões de gestão e certificação de qualidade, cada um abordando características distintas como: padrões para processos, produtos e competências; padrões para conteúdo, gestão, atores e didática; padrões para acessibilidade e mobilidade. A importância de diferenciar a discussão em pelo menos dois âmbitos principais: os padrões educacionais e os técnicos, é explicada por Silva (2011):

Os padrões educacionais levam a discussões infundáveis com pontos de vista muito diferentes, o que inviabiliza a sua criação e aceitação. Já os padrões técnicos ou tecnológicos conseguem caminhar com maior eficácia, uma vez que seu objeto é claramente o de fazer a tecnologia trabalhar para o processo de ensino-aprendizagem de maneira transparente (Silva, 2011, p. 36).

Atualmente, os indicadores de qualidade do ensino superior, calculam a modalidade presencial e a distância associadamente, impossibilitando verificar a qualidade dos cursos a distância, separadamente. Assim acontece com os conceitos de qualidade que são derivados das avaliações externas *in loco*, e que estão previstos na legislação como Conceito Institucional (CI) e Conceito de Curso (CC), ambos estabelecidos nos parágrafos 1º, 2º e 3º da Lei do SINAES (Brasil, 2004).

Além dos indicadores de qualidade da educação superior, o MEC elaborou um documento que contém Referenciais de Qualidade que devem ser contemplados na criação de projetos de cursos de graduação a distância. Embora não tenha força de lei, sua base legal consta do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, então marco regulatório da educação à distância, revogado pelo Decreto nº 9.057/17, em vigor, e que estabelecia entre outras orientações para a educação à distância, a “institucionalização de documento oficial com Referenciais de Qualidade”<sup>8</sup> (MEC, 2007, p. 6), assunto do próximo tópico.

## **ii. Referenciais de Qualidade em Educação à Distância do MEC**

Os movimentos com o objetivo de ações fiscalizadoras para a educação à distância, começaram a partir do Decreto nº. 2.494/98, exigindo que as instituições de ensino se enquadrassem em padrões de qualidade. O MEC elaborou em 2003 o documento para estabelecer os Referenciais de Qualidade para cursos a distância, cujo documento serviu de base para a formulação de um novo documento intitulado Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância 2007, então apresentado pela SEED/MEC em agosto de 2007 (Lemgruber, 2008).

Conforme MEC (2007), a EaD é uma modalidade importante para a política permanente de expansão da educação superior no País, e, portanto, torna-se imprescindível definir princípios, diretrizes e critérios que venham a ser Referenciais de Qualidade para as

---

<sup>8</sup> O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no parágrafo único do artigo 7º, estabelece que os Referenciais de Qualidade para a Educação à distância pautarão as regras para a regulação, supervisão e avaliação dessa modalidade.

instituições que ofertam cursos EaD, e com essa concepção, de acordo com o MEC (2007):

A SEED/MEC apresenta, para propiciar debates e reflexões, um documento com a definição desses Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância no País. Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007 (MEC, 2007, p.2).

O Referencial de Qualidade 2007 (MEC, 2007) se alicerça no fato de que um projeto de curso superior a distância precisa de compromisso institucional, processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o trabalho, e a dimensão política para formação do cidadão. Complementando a assertiva se extrai de MEC (2007):

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) infraestrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira (MEC, 2007, p. 7-8).

Os Referenciais de Qualidade da EaD 2007 é um instrumento relevante para a observância na formação dos cursos de educação à distância, conforme resume-se no quadro abaixo.

REFERENCIAIS	DESCRIÇÃO
Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem	O projeto político-pedagógico deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar.
Sistemas de comunicação	O princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e deve ser garantido no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado.
Material didático	A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo.
Avaliação	Avaliação da aprendizagem. Avaliação institucional.

Equipe multidisciplinar	Docentes. Tutores (presencial e a distância). Pessoal técnico administrativo (coordenador do polo).
Infraestrutura de apoio	Coordenação acadêmica operacional da IES. Polo de apoio presencial (biblioteca, laboratório de informática, secretaria, sala de tutoria e laboratório de ensino).
Gestão Acadêmico-administrativa	Gestão da tutoria. Sistema logístico. Sistema de avaliação. Sistema de informação. Cadastro de equipamentos. Sistema de atos acadêmicos. Registros de resultados. Sistema docente.
Sustentabilidade financeira	Investimento – Custeio

**Quadro 23 - Referências de Qualidade em Educação à Distância do MEC (2007).**

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de (MEC, 2007, p. 8ss).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação à distância 2007, previstos na Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, segundo alerta Silva (2008), é um guia de qualidade de cursos a distância que subsidia atos legais do poder público. Apresentado como documento norteador para a garantia da qualidade nos processos de educação à distância, estes referenciais são base para as IES que ofertam cursos a distância com bom nível de qualidade, uma vez que foram criados pelo MEC com a intenção de padronizar o funcionamento dos cursos EaD no Brasil.

No tocante à avaliação da qualidade das instituições, tem-se a avaliação institucional que tem o objetivo de credenciar e recredenciar as IES junto ao MEC, sendo de responsabilidade do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Superior – SINAES. Antes, porém de explanar-se o Sistema de Avaliação, far-se-á no tópico a seguir pequena abordagem sobre o vocábulo avaliação.

#### **4.2. Da qualidade para a avaliação**

Sobrinho (2008, p. 194) adverte que assim como a qualidade, “a avaliação é um processo aberto à polissemia”. De acordo com o interesse e a área de aplicação, possui uma diversidade de conceitos.

Avaliação de caráter público e formal é analisada por Sobrinho (2003), que atribui sua origem aos processos seletivos estatais, com aplicação privativista, nas indústrias, selecionando e classificando seus trabalhadores, porém, credita ao ambiente

educacional, o lugar adequado ao desenvolvimento avaliativo. E, nesta seara, afirma: “tão forte é essa relação da avaliação com a escola, que ela é freqüentemente identificada como um patrimônio da educação formal, ainda que tenha tido origem no mundo industrial, não em instituições educacionais” (Sobrinho 2003, p. 113).

No entendimento de Scriven (2007, p. 2), “a avaliação é um processo de determinação de mérito, valor ou significado”, ao que Ristoff (2011), complementando a função valorativa da avaliação, aborda seu conceito com base no processo de formação:

(...) avaliar tem a função de (a) firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de uma concepção impregnada de valores, sejam eles científicos-técnicos, didático-pedagógico, atitudinais, éticos, políticos ou outro (Ristoff, 2011, p. 46).

Na contribuição de Maba; Marinho (2012), destaca-se:

Também é uma ferramenta institucional com caráter pedagógico, que objetiva a busca de melhorias e auto-regulação, bem como a compreensão da cultura e da vida institucional em sua pluralidade acadêmica e administrativa (Maba; Marinho, 2012, p. 455).

Complementando, Leite (2008) reflete sobre a organização da informação no processo de avaliação:

O processo de avaliação com informações organizadas favorece o entendimento de situações e relações, construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, estruturas e atividades que ocorrem em uma instituição educativa em um determinado período de tempo. Em verdade, uma avaliação indica qual o conhecimento que vale – o que se deve saber a respeito do quê, o que se valoriza em detrimento do quê (Leite, 2008, p. 834).

Masetto (2010) destaca como característica relevante do processo avaliativo a avaliação como *feedback* contínuo e diagnóstico, e esclarece:

Com essa característica de *feedback*, o processo avaliativo ganha uma dimensão diagnóstica porque permite verificar se a aprendizagem está sendo alcançada ou não, e o porquê; uma dimensão prospectiva quando oferece informações sobre o que se fazer dali por diante para um contínuo a reiniciar do processo de aprendizagem, até atingir os objetivos finais (Masetto, 2010, p.161).

No que concerne à avaliação institucional, Masetto (2004) entende que objetiva aprofundar e desenvolver um projeto educacional específico para cada instituição, individualizando-a e personalizando-a, de modo que forme um perfil único. Nesta linha,

(Ristoff, 1995) entende que avaliar significa construir uma nova realidade conceitual, identificando relações e inter-relações da Universidade enquanto instituição, organização e sistema.

Gatti (2000) entende que quando se cria uma cultura de avaliação, muitos dos problemas observados na instituição, decorrentes da acomodação, podem ser evitados. E complementa a assertiva:

A rotina realmente, às vezes, toma conta das instituições, especialmente quando não há desafios externos, ou seja, se não há uma cultura de mobilizar-se continuamente em relação às mudanças e transformações que estão ocorrendo no âmbito social em geral, fora dos muros institucionais (Gatti, 2000, p. 100).

Versando sobre a avaliação institucional e sua relação com a gestão Scremin e Dallacort (2015) destacam que:

A avaliação institucional tornou-se uma ferramenta de gestão, pois possibilita elencar as potencialidades, os pontos fortes e os pontos frágeis, ou seja, possibilita a comunidade acadêmica conhecer melhor a realidade institucional com a finalidade de buscar a excelência acadêmica e administrativa (Scremin e Dallacort, 2015, p.245).

Em uma breve visão da avaliação como política pública, traz-se a opinião de Barreyro e Rothen (2011), que entendem as políticas de avaliação da educação superior, nas funções de controle e formação. Essas funções variam de acordo com o momento histórico, levando em conta a conjuntura social, política e econômica do país.

Neste sentido, modificações significativas na avaliação do ensino superior foram consideradas a partir dos anos de 1980, com o surgimento do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, fruto de iniciativa da Associação Nacional dos Docentes – ANDES, que segundo Rothen; Schulz (2005), foi considerado uma experiência sistematizada de avaliação das instituições, conforme aduz:

As experiências de avaliação metódica do Sistema Universitário se iniciaram no Brasil, na década de 1980, com o “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (PARU 1983-6) e com as experiências de universidades como da UnB e da Unicamp [...] (Rothen; Schulz, 2005, p. 4).

No entendimento de Almeida Júnior (2004), o PARU se detinha nas questões da democratização da gestão, das funções que as universidades desempenhavam na sociedade e no acesso ao ensino superior por diferentes segmentos da sociedade.

O PARU por ter se desenvolvido baseado em análises das universidades, não prosperou, conforme explica Almeida Junior (2004):

Nele não aparecem, no entanto, indicações técnicas e legais para a avaliação das instituições. Isso explica em parte o porquê de sua curta duração (vigora somente até 1984) e falta de apoio público do MEC para continuar se desenvolvendo. (Almeida Júnior, 2004, p. 85).

Findo o PARU foi criada a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior por meio do Decreto nº 91.117, de 29 de março de 1985, cujos trabalhos deram origem ao Relatório da Comissão que instituiu o Programa Nova Universidade, que entre outros objetivos, deveria primar pela melhoria da qualidade do ensino de graduação. Porém, o Programa por alguma razão não foi implantado ou não teve resultados, conforme Zandavalli (2009).

Em 1986 o Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior – GERES, tinha a proposta de um sistema de avaliação que deveria ser dirigido pela Secretaria de Educação Superior – MEC e, com a função de contemplar a avaliação do desempenho institucional e a avaliação de qualidade dos cursos oferecidos. Surge nesta fase o Exame Nacional de Cursos, o conhecido Provão. Sobre esse relatório Almeida Júnior (2004), explica:

Podemos pensar que, [...], ao mesmo tempo em que as políticas governamentais formulam ações para a “abertura” do sistema (diversificação e diferenciação), criam mecanismos de controle para o seu crescimento. Na educação superior brasileira, esses mecanismos de controle são comumente chamados de “avaliação de qualidade”, quando na realidade se assemelham mais com o tipo de “controle de mercado” aos moldes de uma visão empresarial. (Almeida Júnior, 2004, p. 88).

Na sequência, na década de 1990 consolidou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, retratado por Sobrinho (2002) como:

[...] é um sistema de idéias, princípios, metas, objetivos, concepções, metodologias, suas práticas correspondentes e os efeitos que produz, enquanto práticas organizadas de comunidades ou grupos humanos. É um conjunto que se pretende articulado, coerente e consistente, ao mesmo tempo teórico e prático. [...] também não é obra de indivíduos isolados, que agem pontualmente e sem referências. É construído coletivamente com critérios comuns e ao mesmo tempo e no mesmo ato

acaba constituindo o grupo social que o conforma. Em outras palavras, um programa é construído por agentes sociais. [...] (Sobrinho, 2002, p. 84).

O PAIUB saiu de cenário no final da década de 1990, quando começaram os movimentos em prol da criação do SINAES, assunto do próximo tópico.

Antes, porém de discorrer-se sobre o atual sistema de avaliação vigente no país, relaciona-se no quadro abaixo, uma breve cronologia sobre os sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira, segundo Barreyro e Rothen (2008).

Programa/Ano	Síntese dos Programas
PARU/1983	Programa de Avaliação da Reforma Universitária. Questões relativas à gestão das Instituições e da produção e disseminação do conhecimento. Encerrado entre 1984-1986.
CNRES/1985	Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior. Tratava sobre a necessidade de uma nova política para a educação brasileira.
GERES/1986	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior. Como proposição a manutenção das instituições de educação superior voltadas apenas ao ensino, contra indissociabilidade entre ensino e pesquisa.
PAIUB/1993	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Defendia avaliação institucional composta por três etapas, a avaliação interna, a avaliação externa, e a reavaliação.
ENC/PROVÃO 1996-2003	Exame Nacional dos Cursos/Provão. Verificar conhecimentos e habilidades básicas dos alunos concluintes, com objetivo de aprimorar os cursos, corrigindo deficiências.
ACE/2003	Avaliação das Condições de Ensino. Sistema de avaliação de cursos e instituições de ensino superior. Tratava da avaliação institucional, avaliação do ensino por meio das condições de oferta, pelos resultados do Provão, e ainda a avaliação dos programas de mestrado e doutorado.
SINAES/ENADE 2004	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Avaliação integrada com diversos instrumentos. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Avaliar desempenho estudantes em relação ao conteúdo programático.

**Quadro 24- Síntese dos Sistemas de avaliação da Educação Superior brasileira.**

Fonte: Adaptado de Barreyro e Rothen (2008, p. 148).

A chegada do SINAES através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, propõe avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes, assegurando o caráter público de todos os processos avaliativos. O SINAES é, na verdade, uma continuidade dos sistemas anteriores, sua sistemática será abordada no próximo tópico.

### 4.3. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)

A Lei do SINAES trata fundamentalmente da avaliação. Avalia todos os aspectos que giram em torno dos seus três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes.

A publicação da Lei nº. 10.861/04 (Brasil, 2004), define como finalidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o que se transcreve do art. 1º, *in verbis*:

Art. 1º. Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI VIII e IX da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal (Brasil, 2004).

Relevante ressaltar a obrigatoriedade da avaliação das instituições de Educação Superior, considerando as diferentes dimensões institucionais, elencadas no art. 3º da Lei nº 10.861/04:

Art. 3º. A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV - a comunicação com a sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (Brasil, 2004).

Sobre os instrumentos de avaliação das instituições e seus respectivos conceitos, assim reza o art. 3º. § 2º; §3º:

Art. 3º. (...)

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (Brasil, 2004).

Para a avaliação dos estudantes assim define o art. 5º.; § 1º.:

Art. 5º. A avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade.

§1º. O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Brasil, 2004).

Para a regulamentação dos dispositivos da Lei nº 10.861/04, foi editada a Portaria nº 2.051/2004, que além de regulamentar os atos avaliativos, sistematizou o funcionamento das avaliações.

Avaliação das instituições de educação superior (Avaliação institucional)	Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)	Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação interna (Autoavaliação)</b> Realizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES</p>	<p>A avaliação, realizada pelas comissões do BASis, é feita quando uma instituição solicita autorização para abrir um curso. Quando a primeira turma do curso novo integraliza metade da estrutura curricular, a instituição solicita o reconhecimento. Então, uma segunda avaliação verifica se foi cumprido o projeto. Já a avaliação de renovação de reconhecimento é feita a cada três anos. Os cursos que obtém conceito 1 ou 2 são avaliados <i>in loco</i>.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Prova:</b> questionário socioeconômico; questionário de impressões sobre a prova; questionário aos coordenadores de curso</p>
<p style="text-align: center;"><b>Avaliação externa</b> Realizada pelas comissões do Banco de Avaliadores (BASis)</p>		<p>A prova é anual. Atualmente é aplicada a todos os concluintes, sendo a periodicidade trienal de aplicação aos estudantes de cada curso de graduação.</p>

**Quadro 25 - Instrumentos do SINAES da Lei Nº 10.861/04.**

Fonte: Lopes (2019, p. 179).

Polidori (2009) assim se posiciona sobre a proposta do SINAES:

A proposta do Sinaes compreende a necessidade das IES passarem por um ciclo completo de avaliação. Esse ciclo envolve os três pilares do Sistema, ou seja, a avaliação institucional, a avaliação de cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes. No entanto, o ciclo desse Sistema não pode ser considerado como uma dinâmica linear. Cada pilar compreende vários estágios e atuações que diferem de IES para IES. Aliás, este é um dos grandes princípios do Sinaes: “respeitar as diferenças e as especificidades de cada IES” (grifo do autor) (Polidori, 2009, p. 446).

A qualidade é fator relevante para o SINAES, mas não existe uma concepção única, porque a qualidade só pode ser percebida entre as relações que se estabelecem na sociedade, e com este entendimento, Sobrinho (2000), discursa:

A qualidade da educação é um juízo valorativo que se constrói socialmente. É um atributo ou um conjunto de propriedades que definem uma coisa e a distinguem das demais, de acordo com julgamentos de valor praticados num determinado meio (Sobrinho, 2000, p. 212).

O Sistema brasileiro destaca-se, segundo Griboski; Funghetto (2013, p. 52), por: “induzir qualidade, respeitando a liberdade e a autonomia institucional na construção do plano de desenvolvimento institucional e projetos pedagógicos dos cursos”.

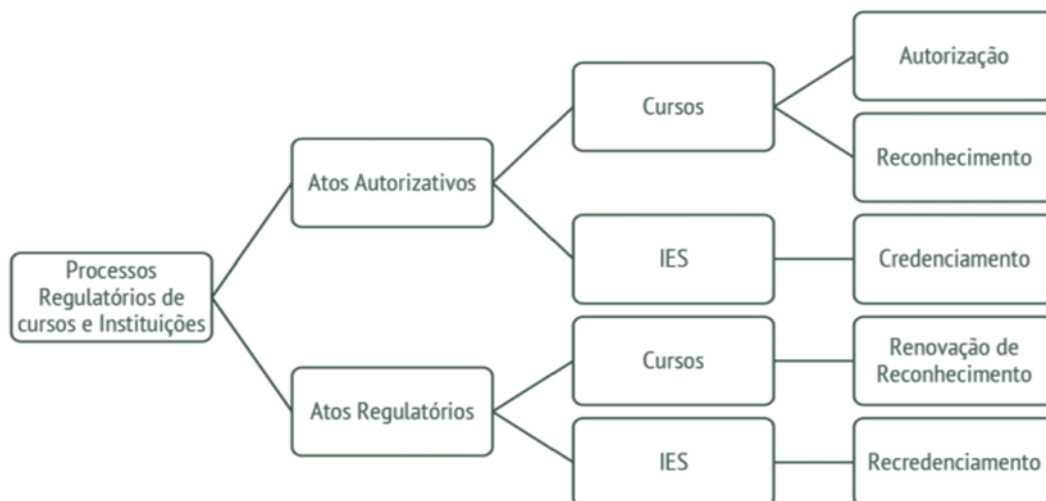
Complementando a assertiva Griboski; Funghetto (2013), afirmam:

O uso dos resultados da avaliação ou o não uso desses resultados podem revelar que estamos diante de duas políticas. A primeira, do Sinaes como política de Estado, e, a segunda, da regulação como política de governo, o que altera a forma de uso dos resultados a depender do rigor e controle que se quer estabelecer em determinada gestão (Griboski; Funghetto, 2013, p.52).

Os princípios norteadores do Sistema Nacional de Avaliação compreendem, de acordo com Griboski; Funghetto (2013):

[...] a responsabilidade social da educação superior; o reconhecimento da diversidade do sistema; o respeito à identidade institucional; a globalidade da instituição e uso articulado de um conjunto de indicadores; a legitimidade técnica, ética e política; continuidade do processo avaliativo como instrumento de política educacional para cada instituição e o sistema de educação superior em seu conjunto; o compromisso com a finalidade construtiva e formativa da avaliação; a publicidade de todos os procedimentos, dados e resultados (Griboski; Funghetto, 2013, p.52).

A avaliação do SINAES subsidia os processos regulatórios, dos quais partem as novas dinâmicas avaliativas, conforme esquematizado na figura abaixo:



**Figura 8 - Processos Regulatórios de Cursos e IES**

Fonte: Avalia UFES (2016, p. 13).

Os atos autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, enquanto os atos regulatórios são voltados para o recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos (INEP, 2015). Em virtude da legislação vigente, as avaliações *in loco* para autorização e renovação de reconhecimento de cursos, podem ser dispensadas, em razão dos indicadores de qualidade IGC e CPC. A lei do SINAES prevê como condição para a concessão dos atos autorizativos, as avaliações periódicas realizadas por seus avaliadores.

A avaliação das Instituições tem como objetivo identificar o perfil e o significado da atuação das IES, pautando-se pelos princípios do respeito à identidade e à diversidade das instituições. Os processos avaliativos do SINAES são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que foi criado pela mesma lei do SINAES. A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2004).

Apresentado o SINAES e visto a importância da avaliação institucional das IES, mostrar-se-á na sequência como se dá a avaliação através dos três componentes, quais sejam: a avaliação das instituições da educação superior – Avalies, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes - ENADE.

### **i. Avaliação das Instituições de Educação Superior – Avalies**

A avaliação institucional como proposta de análise permanente das atividades institucionais é respaldada por Belloni (2000), quando aduz que a avaliação das instituições educacionais se refere:

(...) à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e social que está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados (Belloni, 2000, p. 40).

Ao que Sobrinho (2017), reforça:

A instituição precisa saber, de forma permanente e integrada, quais são os valores dominantes nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e nas suas práticas administrativas. Ela precisa exercer continuamente os seus julgamentos de valor a respeito da finalidade de seu trabalho sistemático e das relações que tecem o conjunto. É um exercício com forte sentido pedagógico (Sobrinho, 2017, p. 33).

Para Ristoff (2017, p. 49), a criação de uma cultura da avaliação é: “um processo que é penoso e lento porque se inscreve não no vazio, (...), mas em uma história existente, em uma realidade, em um texto cultural que o antecede”.

E, complementando a assertiva, o autor enfatiza o processo de continuidade: “a continuidade permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, revelando o grau de eficácia das medidas adotadas, a partir dos resultados obtidos” (Ristoff, 2017, p. 50).

Nesta seara, Oliveira, *et al.* (2006), entende:

(...) uma proposta de avaliação não pode encerrar suas atividades com a divulgação dos resultados que, de *per se*, não geram as transformações em direção a uma melhoria da qualidade das atividades educacionais. Uma proposta coerente deve levar à construção de uma cultura avaliativa de caráter permanente e formativo, capaz de oferecer subsídios para a tomada de decisões na perspectiva da qualidade (Oliveira, *et al.*, 2006, p. 74).

A avaliação institucional se constitui no SINAES, em duas modalidades: a) autoavaliação, coordenada por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada Instituição baseada no roteiro de autoavaliação institucional da CONAES; b) pela avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo INEP com referência nos

padrões de qualidade da educação superior que estão expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações (Brasil, 2004).

Estes instrumentos formarão a base de um relatório consubstanciado de autoavaliação, que deverá ser encaminhado à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que, por sua vez, encaminhará às comissões externas de avaliação. Após aprovado, a IES passa por uma avaliação externa que é feita por membros externos amplamente capacitados e pertencentes à comunidade acadêmica e científica, devendo seguir as diretrizes de avaliação estabelecidas pelo SINAES, ou seja, as 10 (dez) dimensões sob as quais a avaliação das IES deve se pautar e que formarão o Conceito Institucional – CI (SINAES, 2009).

As avaliações *in loco* têm a finalidade de fornecer subsídios para os atos autorizativos institucionais e de curso, conforme art. 2º. Parágrafo único da lei nº 10.861/2004, *in verbis*:

Art. 2º (...)

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (Brasil, 2004).

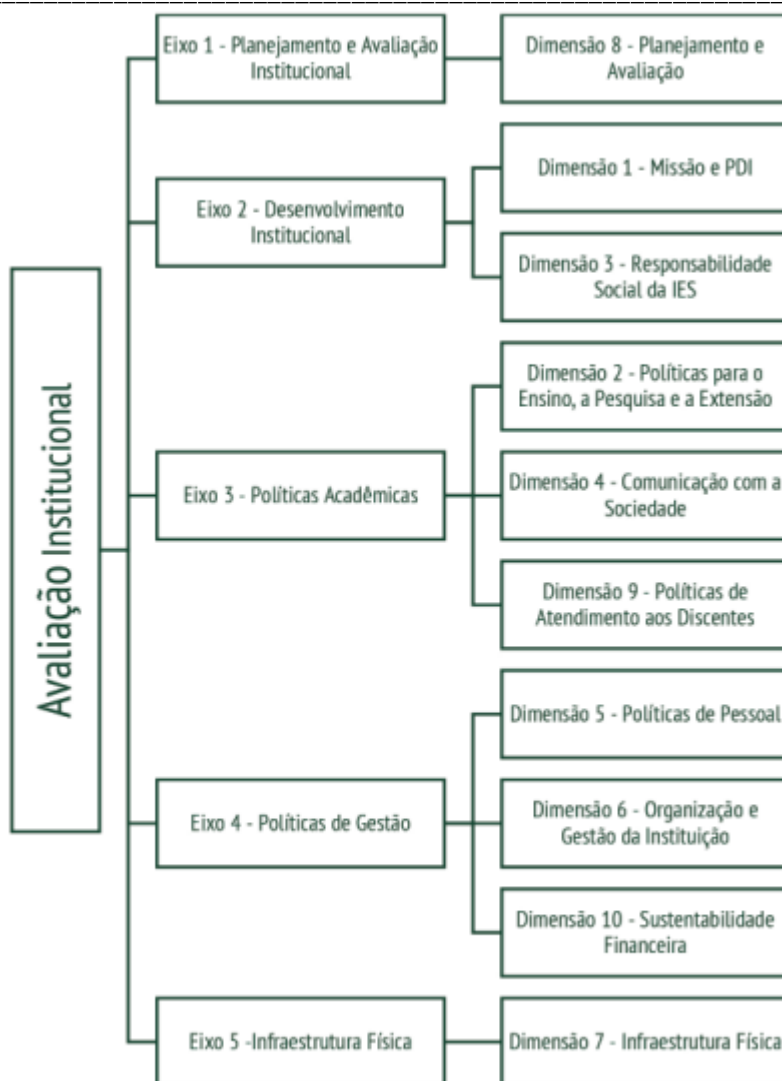
A partir de 2008 o SINAES passou por mudanças, ocasião em que foram regulamentados os indicadores de qualidade. Para Fernandes (2017) e Sobrinho (2008), o SINAES saiu de uma avaliação formativa e emancipatória, para uma autonomia regulada, quando estimula a preocupação com resultados e a prestação de contas à sociedade. E explica Sobrinho (2008, p. 821), o sistema passou “da produção de significados e reflexão sobre os valores de conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas”.

O calendário do ciclo avaliativo fixou a data das avaliações institucionais externas para os anos de 2007 e 2008, já que em 2007 foi instituído o e-MEC, sistema eletrônico para a tramitação dos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de ensino, regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017c).

A avaliação institucional interna (autoavaliação) é realizada pela CPA, ou seja, Comissão Própria de Avaliação. A avaliação externa, como concebida na Lei nº 10.861/04, realizada por comissões do MEC, utiliza de um instrumento de avaliação institucional estabelecido pelo MEC, com visitas *in loco*, responsáveis pela avaliação das instituições de ensino superior.

Tanto as avaliações internas, como externas, englobam, obrigatoriamente, as 10 Dimensões do Sinaes, conforme elencadas no art. 3º da Lei nº. 10.861/04, já anteriormente citado. A partir da edição da Portaria nº 92 de 31 de janeiro de 2014 foram estabelecidos para o Instrumento de Avaliação Externa, 5 Eixos contemplando vários indicadores e, fazendo relação com as 10 dimensões definidas pelo SINAES, para a elaboração dos instrumentos de avaliação institucional. Este instrumento avaliativo composto por eixos e indicadores juntamente com outros requisitos legais, que as IES deverão apresentar, irão compor, como resultado final, o Conceito Institucional.

A figura abaixo demonstra a equivalência dos Eixos com as Dimensões do SINAES, compondo o instrumento de Avaliação Institucional das instituições de ensino superior presencial e à distância.



**Figura 9 - Síntese das Dimensões do SINAES em Eixos.**

Fonte: Avalia UFES (2016, p. 16).

Além dos 5 (cinco) Eixos que compõem o Instrumento de Avaliação Externa, conforme figura, há de se observar os requisitos legais que se referem aos atendimentos de obrigações que deverão ser cumpridas pela Universidade, com relação às exigências legais para o seu funcionamento, que englobam desde o alvará de funcionamento, passando pelo plano de cargos e carreiras até as políticas de educação ambiental e sustentabilidade.

Pelas diretrizes estabelecidas pelo CONAES, a avaliação institucional externa, juntamente com a autoavaliação, é um instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e das políticas do Ministério da Educação (SINAES, 2004). A Lei

do SINAES traz ainda recomendações para que as avaliações sejam constantemente reavaliadas, tanto pelas instituições, como pelo MEC.

## **ii. Avaliação do Curso**

A avaliação do curso é realizada periodicamente pelo INEP. Os cursos de educação superior (tanto presencial, quanto a distância) passam por três tipos de avaliação: autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento. A primeira avaliação é feita quando o curso pede autorização para iniciar as suas atividades ao MEC, *in loco*, por dois avaliadores cadastrados no Banco de Avaliadores. A segunda é feita quando a primeira turma tiver completado 50% da carga horária do curso, para verificar se o projeto apresentado na primeira etapa foi cumprido. A terceira é feita a cada três anos, com visita *in loco* dos avaliadores aos cursos que tiveram notas 1 ou 2 nas avaliações anteriores (MEC, 2016).

O objetivo da avaliação dos cursos, segundo art. 3º da Lei nº 10.861/04 é “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (Brasil, 2004).

Há indicadores específicos para a educação à distância nas três dimensões que são analisados em todos os cursos, quais sejam: a) organização didático-pedagógica; b) corpo docente e tutorial; c) infraestrutura. A avaliação é realizada *in loco* por uma comissão de especialistas nas áreas de conhecimento dos cursos que estão sendo avaliados, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASIS). O resultado dessa avaliação compõe o Conceito de Curso (CC). Para o caso dos cursos à distância, a Comissão deverá ter experiência de pelo menos um ano nessa modalidade de educação (MEC, 2012).

A figura abaixo representa os elementos que compõem o conceito de curso (CC).



**Figura 10 - Elementos que compõem o conceito de curso (CC).**  
Fonte: Griboski (2015).

Os conceitos de qualidade ou conceitos de avaliação, como são chamados o Conceito de Curso - (art. 4º Lei 10.861/04) e o Conceito Institucional – CI (art. 3º Lei 10.861/04), são provenientes da avaliação *in loco*, realizada pelas Comissões de Avaliação, ordenados em uma escala com cinco níveis, respectivamente (Brasil, 2004).

### iii. O Exame Nacional de Desempenho do Estudante – Enade

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi criado juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação Superior, pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Desde a sua criação, é um “componente curricular obrigatório”, o que quer dizer que é preciso participar do processo para concluir o curso de graduação, colar grau e receber diploma (Brasil, 2004).

O ENADE é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio do desempenho dos estudantes, e compreende a avaliação periódica em cursos de graduação, com referência nos resultados trienais de desempenho de estudantes. Este exame é um componente curricular obrigatório, e o aluno é dispensado apenas em casos autorizados pelo MEC. Com os resultados é possível acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico do estudante com relação ao conteúdo programático e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão, além do nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira (INEP, 2018).

O exame, composto de questões de múltipla escolha e discursivas, possui conteúdo geral de conhecimentos e uma parte específica de cada área, voltada a aferir as

competências, habilidades e conteúdos agregados durante a formação, bem como um questionário de percepção sobre a prova (Brasil, 2004).

O ENADE inclui diversos instrumentos que geram, posteriormente, subsídios para a autoavaliação e índices para a avaliação dos cursos e das instituições: prova do Enade, questionário do estudante, questionário de percepção sobre a prova, questionário do coordenador de curso. Corresponde também a 20% do Conceito Preliminar de Curso – CPC. Os dados extraídos do Enade podem ser usados pelos docentes, gestores e toda a comunidade acadêmica para a promoção de ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação. Estes devem ser disponibilizados pelas IES por categoria administrativa, organização acadêmica, município, Estado e região (INEP, 2018).

Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país (INEP, 2018). Porém, vale lembrar que autores como Sobrinho (2010), alertam que o ENADE caminha para práticas meramente estáticas, quando não se evidencia mais a preocupação com o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, uma vez que as IES passam a ensinar com vistas ao exame.

Essas práticas avaliativas visam a qualidade do ensino superior, no entanto, observa-se que a avaliação traduzida em índices, não tem o poder de contribuir efetivamente para a elevação da qualidade. Os processos avaliativos precisam ser transformados em instrumentos para reavaliação dos processos educacionais e institucionais e, para tanto, necessitam ser amplamente divulgados e trabalhados junto às instituições, à comunidade acadêmica, no sentido de reavaliarem suas ações com vistas à manutenção e/ou readequação de suas práticas.

#### **4.4. A instrumentalização da Avaliação da Educação Superior a Distância**

A instrumentalização do processo nacional de avaliação das instituições de educação superior a distância, dos cursos de graduação, bem como do desempenho acadêmico dos estudantes, ocorreu por meio de vários Decretos, Portarias e Normas Técnicas.

Em uma pequena retrospectiva relembra-se a edição do Decreto nº 5.622/2005, primeiro marco da educação à distância, onde ficou estabelecido que a avaliação da educação à distância seria nos termos da Lei nº 10.861/04 (SINAES). Foi no referido Decreto que se fez a primeira menção aos Polos, então chamados de Polos de Educação à distância (Brasil, 2005).

A partir desse marco regulatório e com a edição do Decreto nº 5.773/06, foram organizadas as disposições sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior, *in verbis* (Brasil, 2006a):

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

§ 1o A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais.

§ 2o A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3o A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade (Brasil, 2006a).

Os procedimentos para a regulação e avaliação da educação superior à distância, previstos no Decreto acima referido, foram dispostos na Portaria nº 2 de 10 de janeiro de 2007, trazendo como novidade o credenciamento prévio dos Polos, o que significou que sua expansão estava condicionada ao credenciamento da instituição para EaD (Brasil, 2007b).

Em mais uma tentativa de reorganizar a legislação para regulamentação e avaliação da EaD, foi editado o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que teve como principal objetivo disciplinar os Polos de Apoio Presencial de cada instituição de ensino superior, tornando-os unidades educacionais com exigências específicas em relação a infraestrutura física e de recursos humanos (Brasil, 2007a).

Foram muitos os instrumentos de avaliação que vieram a ser aplicados de 2006 em diante, tanto nas modalidades presencial quanto à distância. O quadro abaixo traz um resumo dos primeiros instrumentos de avaliação do SINAES.

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

Ano	Instrumento	Modalidade
2006	Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do SINAES – Portaria 300/2006.	Presencial
2006	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Todos) – Portaria 563/2006 - Revogada em 2008.	Presencial e EaD
2007	Instrumento de Avaliação para Autorização de Cursos de Graduação, Bacharelados e Licenciaturas – Portaria 928/2007.	Presencial e EaD
2007	Instrumento de Avaliação para Credenciamento de novas Instituições de Educação Superior – Portaria 1.016/2007.	Presencial

**Quadro 26 - Primeiros instrumentos de avaliação do SINAES.**

Fonte: Legislação do SINAES (Portarias).

Para Franco (2012) criar instrumentos de avaliação era um desafio importantíssimo para o SINAES e complementa: “o Inep iniciou esse trabalho de construção dos instrumentos de avaliação de cursos e de instituições, partindo da experiência já acumulada nas avaliações que vinham ocorrendo” (Franco 2012, p. 13).

Marchelli (2007), comentando sobre os elementos em comum entre os quatro instrumentos do SINAES aprovados até 2007, destacou:

Apesar das variações metodológicas possíveis, todos os sistemas de avaliação da qualidade contêm os seguintes elementos comuns: têm por necessidade basear-se em critérios pré-determinados e transparentes; contemplam uma combinação de autoavaliação com avaliação externa; divulgam publicamente os resultados, embora isso possa se estender desde a divulgação apenas do resultado final até o relatório completo de avaliação; e asseguram a validade do resultado da avaliação por um período de tempo específico (Marchelli, 2007, p. 7).

De acordo com Trindade (2007) foram publicados a partir de 2007 muitos outros instrumentos por motivo de a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES entender a necessidade da revisão do instrumento de avaliação de cursos, com a finalidade da melhoria da qualidade educativa e o cumprimento da responsabilidade social da instituição de ensino.

Portarias foram divulgadas em 2008 aprovando Instrumento específico para os cursos de Medicina (Portaria 474/2008) e Direito (Portaria 840/2008), bem como Instrumento para as Avaliações de Reconhecimento e de Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação nas modalidades presencial e a distância, através da Portaria nº 1.081/2008.

Foi no ano de 2010 que passaram a ser divulgados também os Instrumentos para a Educação à distância. Dessa forma, no sítio eletrônico do INEP foi divulgado o Instrumento de Credenciamento Institucional para a oferta na modalidade de Educação à distância e o Credenciamento de Polo de Apoio Presencial para Educação à distância.

Ano	Instrumento	Modalidade
2008	Instrumento Avaliação de Cursos de Graduação Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento – Portaria 1081/2008.	Presencial e EaD
2010	Instrumento para credenciamento Institucional para oferta da EaD – Site INEP	EaD
2010	Instrumento para credenciamento Polo Presencial para EaD – Site INEP	EaD

**Quadro 27- Situação dos Instrumentos de Avaliação de Instituições e Cursos EaD e Presencial até o ano de 2010.**

Fonte: Website do INEP

Até o ano de 2010 muitos foram os instrumentos lançados no sítio eletrônico do INEP, causando confusão pela diversidade de instrumentos divulgados, o que levou o CONAES através da Portaria INEP nº 386/2010 oficializar a Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Educação Superior, com o propósito de propor o aprimoramento destes instrumentos.

Os instrumentos para avaliação institucional externa, foram revisados somente em 2013 com a divulgação da Nota Técnica nº 08/2013 para sugestões e propostas, cuja uniformização foi divulgada com a publicação da Portaria nº 92/2014 com os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa. No ano de 2014 o SINAES contava então com 4 Instrumentos de Avaliação conforme quadro abaixo:

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

Ano	Instrumento	Modalidade
2014	Instrumentos para Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial – Portaria 92/2014.	Presencial
2012	Instrumento Avaliação de Cursos de Graduação Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento – Portaria 1.741/2011.	Presencial e EaD
2010	Instrumento para Credenciamento de Polo de Apoio Presencial	EaD
2010	Instrumento para credenciamento Institucional para oferta da Educação à distância – Sítio INEP	EaD

**Quadro 28- Situação dos Instrumentos de Avaliação EaD e Presencial até o ano de 2014.**

Fonte: Legislação do SINAES

Até o presente momento, a legislação que orienta os procedimentos de avaliação na educação superior, tanto na modalidade a distância, quanto presencial, é o Decreto nº 9.235/17, que revogou o Decreto nº 6.303/07, anteriormente citado, e que unificou o instrumento para as duas modalidades.

Em 2017, foram emitidas as Portaria nº 1.382 e 1383, homologando o instrumento de avaliação para credenciamento e recredenciamento das instituições tanto na modalidade a distância, quanto presencial, bem como o instrumento de avaliação de cursos de graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do SINAES, respectivamente.

O quadro abaixo, apresenta os instrumentos de avaliação em vigência para cursos de graduação presencial e EaD, instituições de ensino superior presencial e EaD e Polos de Apoio Presencial.

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

Ano	Instrumento	Modalidade
2017	Instrumentos para Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância – Portaria 1.382/2017.	Presencial e EaD
2017	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância – Portaria 1.383/2017.	Presencial e EaD
2010	Instrumento para Credenciamento de Polo de Apoio Presencial.	EaD

**Quadro 29 - Situação dos Instrumentos de Avaliação EaD e Presencial até o ano de 2017.**

Fonte: Legislação do SINAES

Constata-se que os instrumentos de avaliação foram evoluindo com o passar dos anos. Tanto os instrumentos para avaliação de cursos, como os instrumentos para avaliação das instituições, passaram por atualizações, sendo as modalidades de ensino presencial e a distância unificadas para um único instrumento de avaliação. No entanto, os Polos de Apoio Presencial continuam, desde o ano de 2010, mantendo os mesmos indicadores que avaliam tão somente estruturas física e de pessoal.

As figuras abaixo ilustram a evolução dos instrumentos de avaliação por modalidade e a constatação desta “lacuna”, uma vez que os Polos Presenciais não foram contemplados com os indicadores do novo instrumento amparado pela Portaria nº 1.382/17.

PERÍODOS	MODALIDADES		
	EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – EAD	POLOS DE APOIO PRESENCIAL- EAD
2006			
2010			

Figura 11 - Evolução dos Instrumentos de Avaliação do Ensino Superior - SINAES Lei nº 10.861/04.

Fonte: Adaptado dos Instrumentos de avaliação do INEP – Portaria 300/06.

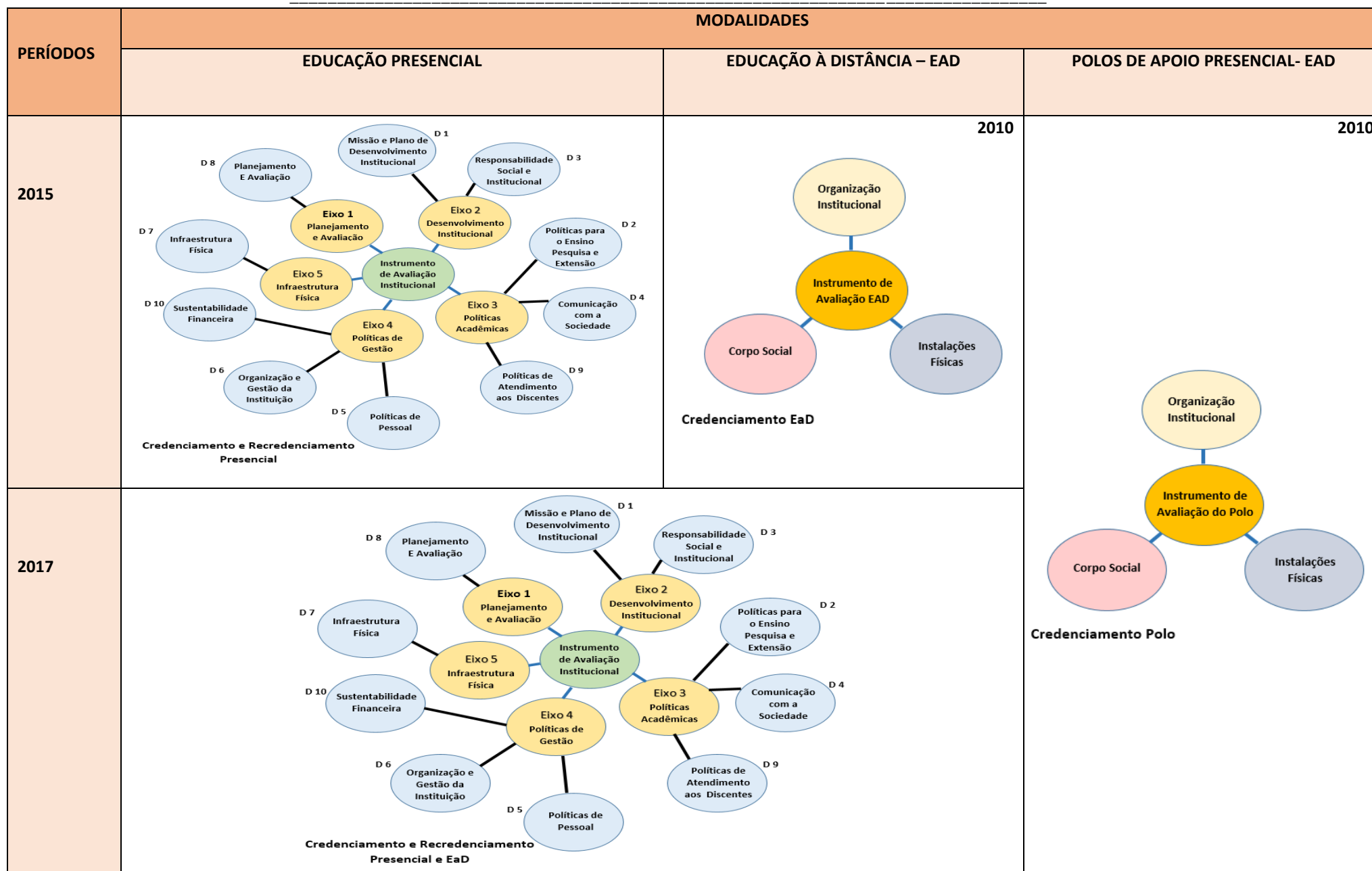


Figura 12 - Evolução dos Instrumentos de Avaliação do Ensino Superior - SINAES Lei nº 10.861/04.

Fonte: Adaptado dos Instrumentos de Avaliação INEP – Portaria 1.382/17.

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio Presencial Ead/UAB.

O instrumento para avaliação dos Polos de Apoio Presencial a Distância, que se mantém desde 2010, envolve 3 dimensões a saber: a) organização institucional; b) corpo social; e c) instalações físicas. Diferentemente da avaliação das Instituições e dos cursos, que têm o intuito do resguardo da qualidade, para os Polos o processo visa tão somente o credenciamento, como se deduz da distribuição dos indicadores com seus pesos nas três dimensões do Instrumento.

<b>Tabela de Peso dos Indicadores</b>		<b>Pesos</b>
<b>1</b>	<b>Organização institucional</b>	
1.1	Planejamento de implantação do pólo	1
1.2	Justificativa para a implantação	1
<b>2</b>	<b>Corpo social</b>	
2.1	Titulação acadêmica do Coordenador do pólo	1
2.2	Experiência acadêmica e administrativa do coordenador do pólo	1
2.3	Vínculo de trabalho do coordenador do pólo	1
2.4	Titulação dos tutores	1
2.5	Qualificação e formação dos tutores em EAD	1
2.6	Corpo técnico-administrativo de apoio às atividades acadêmico-administrativo do pólo	2
<b>3</b>	<b>Instalações físicas</b>	
3.1	Instalações administrativas	1
3.2	Sala de aula/tutoria	1
3.3	Sala para a coordenação do polo	1
3.4	Sala para tutores	1
3.5	Auditório/sala de conferência	1
3.6	Instalações sanitárias	1
3.7	áreas de convivência	1
3.8	Recursos de informática	3
3.9	Recursos de TIC (Audiovisual e multimídia)	1
3.10	Biblioteca: Instalações para o acervo e funcionamento	1
3.11	Biblioteca: Instalações para estudos individualis em grupo	2
3.12	Livros da bibliografia básica	3
3.13	Livros da bibliografia complementar	2
3.14	Periódicos especializados	1
3.15	Laboratórios especializados	3

**Quadro 30- Peso dos indicadores do Instrumento de Avaliação dos Polos de Apoio Presencial.**

Fonte: Website do INEP<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos1>.

De acordo com o art. 5º da Portaria Normativa nº 11/2017 que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057/17, “as avaliações in loco serão concentradas nos endereços sede das IES”, como se transcreve dos parágrafos 1º e 2º, *in verbis*:

Art. 5º (..)

§ 1º A avaliação in loco no endereço sede da IES visará à verificação da existência e adequação de metodologias, infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no PDI e no Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

§ 2º Durante a avaliação in loco no endereço sede, as verificações citadas no § 1º também devem ser realizadas, por meio documental ou com a utilização de recursos tecnológicos disponibilizados pelas IES, para os Polos de EaD previstos no PDI e nos PPC, e os ambientes profissionais utilizados para estágio supervisionado e atividades presenciais.

A avaliação institucional deveria servir para avaliar as ações das instituições, podendo desta forma, a instituição, redefinir suas estratégias. A importância do Polo de Apoio Presencial está na vivência com as práticas presenciais, que permitem ao aluno a interação além dos ambientes virtuais de aprendizagem, o que exige do Polo condições de atendimento e acolhimento.

A avaliação institucional do Polo de Apoio Presencial pode se mostrar complexa, ao se pensar em alinhar com os instrumentos de avaliação institucional das universidades envolvidas, pelo fato de tratar diferentes realidades. De outra forma, as dimensões e indicadores de uma avaliação institucional voltada à avaliação da qualidade, precisam incluir além da dimensão física e logística, também a pedagógica. Necessário se faz aprimorar a administração, a gestão, a comunicação com a comunidade acadêmica, a interação com os órgãos de relacionamento que compreendem a Instituição, o mantenedor e o MEC.

Melo (2012) ressalta a importância do Polo como unidade educacional, e defende a adoção da avaliação institucional para estas unidades, conforme explica:

Nos dispositivos legais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a avaliação institucional se coloca como parte da gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), e, portanto, cada instituição deve se organizar para busca da construção do seu próprio conceito de avaliação e do próprio processo de avaliação institucional (Melo, 2012, p. 151).

Enquanto extensão das Universidades, os Polos carecem de um instrumento que lhes forneça subsídios para a melhoria da gestão e de seu desenvolvimento institucional,

considerando que a busca da qualidade tem se evidenciado seja na procura por cursos, seja na procura por instituições.

O tópico sobre instrumentalização da avaliação na educação à distância, conclui o capítulo que trata da avaliação institucional na EaD. Este capítulo enquadrando teoricamente os conceitos de qualidade e avaliação, abordando na qualidade, os indicadores e os referenciais de qualidade para a educação à distância e, na avaliação, uma síntese das avaliações institucionais a partir da lei de diretrizes e bases, até a criação do SINAES e seu sistema e avaliação institucional para o ensino superior.

No que concerne à revisão de literatura, abordou-se os temas considerados relevantes para a Educação à distância, desde seu surgimento. Considerou-se nesta revisão, um capítulo específico para conceitos e histórico, onde foram explicitadas as gerações e as principais teorias da EaD. Um segundo capítulo foi destinado ao destaque de alguns importantes subsistemas que compõem o sistema Ead e, na sequência, o terceiro capítulo relata a EaD no Brasil a partir do surgimento, passando pelos aspectos legais e o surgimento da Universidade Aberta do Brasil, como também, o funcionamento dos Polos de Apoio Presencial. Por último, o quarto capítulo, abordou a avaliação institucional na EaD, conferindo à revisão de literatura o fechamento necessário para se realizar o desenho da pesquisa, onde serão explicitados os métodos, as opções metodológicas adotadas ao longo do trabalho, para o desfecho do objetivo geral.

### **PARTE III – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

O desenho da pesquisa constitui-se em uma etapa da pesquisa, que tem por objetivo apresentar o estudo para que os dados, possam ser recolhidos e analisados, para se chegar a uma resposta do problema (Sekaran, 2003). Esta etapa do trabalho, tem como objetivo descrever o desenho da investigação, que consiste em apresentar a abordagem, bem como, os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa em todas as suas etapas.

A característica que diferencia o conhecimento científico do conhecimento popular é seu contexto metodológico (Pacheco, 2010). Método em ciência pode ser definido, segundo Cervo e Bervian (2002, p. 13), como “o conjunto de processos empregados na investigação e a demonstração da verdade”. O estudo do método denomina-se metodologia, caracterizado na abordagem de Tartuce (2006), como corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa. A pesquisa enquanto atividade da metodologia é definida por Gil (2007), como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (Gil, 2007, p. 17).

Enquanto Gil (2007) aponta a pesquisa como o desenvolvimento do método, Ferrari (1982) entende a pesquisa como uma atividade humana que deve ser significativa.

Malhotra (2004) propõe que a pesquisa ocorra em seis etapas: (1) Definição do problema; (2) Abordagem ao problema; (3) Conceção da pesquisa; (4) Recolha de dados (trabalho de campo); (5) Análise de dados; (6) Elaboração do relatório. Estas etapas nortearão a presente pesquisa, sendo que na parte Introdutória, conforme orientação no Manual de Trabalhos Científicos da Universidade Fernando Pessoa, já foram tratadas as etapas (1) e (2) definição do problema e abordagem do problema, respectivamente.

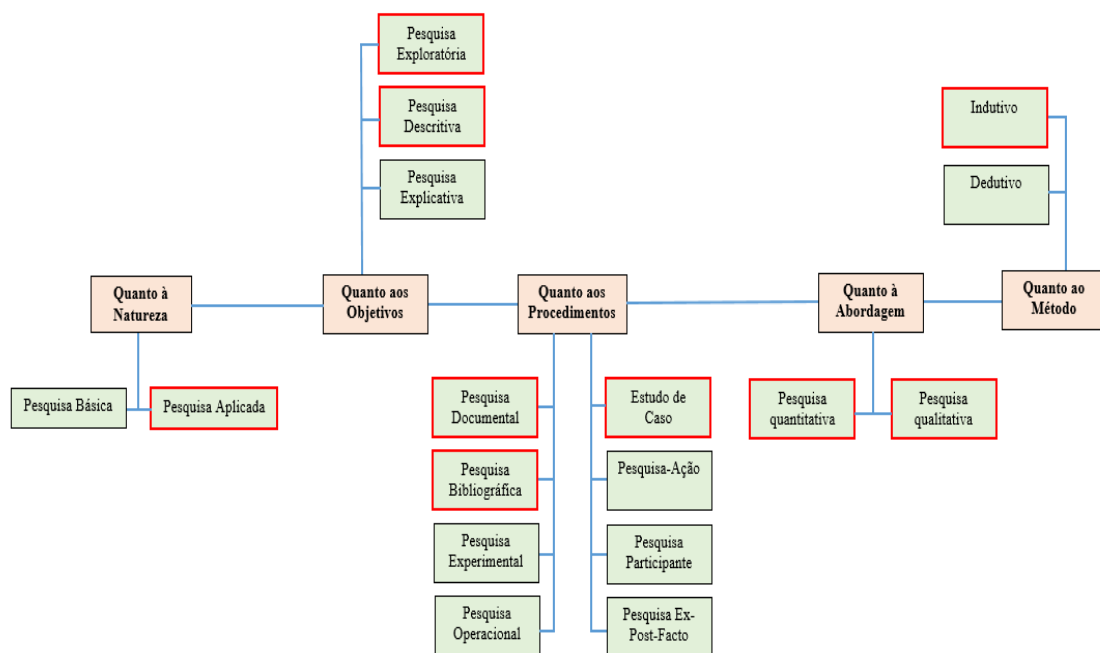
## **I. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

A investigação científica depende da reflexão crítica e, conseqüentemente, da determinação do método de investigação mais adequado, a ser utilizado no âmbito do meio social, que se deseja investigar, e, do tipo de investigação que se pretende realizar,

permitindo posteriormente, produzir o esperado conhecimento científico (Ferreira, 2008).

A definição do método científico a ser utilizado na investigação, tem por objetivo “garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais”, através do fornecimento de orientação para “realização da pesquisa social, sobretudo no que se refere à obtenção, processamento e validação, dos dados pertinentes à problemática que está sendo investigada” (Gil, 2008, p. 15).

Apresentam-se na figura abaixo, as formas clássicas de investigação científica. O destaque em vermelho foi utilizado para caracterizar a metodologia utilizada no presente estudo.



**Figura 13 - Metodologia Científica**

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Silva (2004); Prodanov (2013).

## **1.1 Métodos de Abordagem**

### **i. Pesquisa quanto ao método**

Os métodos proporcionam as bases lógicas “no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade” (Gil, 2008., p. 9). Os métodos mais frequentemente utilizados na investigação científica são: o dedutivo e o indutivo. O método dedutivo, parte do geral, princípio reconhecido como verdadeiro, e desce ao particular. Apesar de ser largamente utilizado “em ciências como física e matemática”, nas ciências sociais, sua aplicação é restrita, “em virtude da dificuldade de se obter argumentos gerais, cuja veracidade não possa ser colocada em dúvida” (Gil, 2008, p. 10).

O método indutivo, parte do particular para o geral, o que segundo Lakatos e Marconi (2003):

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam (Lakatos e Marconi, 2003, p.86).

Para o presente estudo foi utilizado o método indutivo, uma vez que se partiu da análise particular dos Polos de apoio presencial EaD/UAB, onde elaborou-se os conteúdos relacionados às categorias do Instrumento, formulou-se propostas de indicadores, estabeleceu-se relações através dos dados coletados, e, finalmente, procedeu-se à generalização e conclusões dos resultados obtidos.

Desta forma, foram atendidas neste estudo, as três etapas fundamentais de todo o processo de indução defendido por Lakatos e Marconi (2003): (a) observação dos fenômenos; (b) descoberta da relação entre eles; e, (c) generalização da relação. Os critérios adotados e a representatividade da amostra permitiram uma maior fidedignidade dos resultados obtidos, evitando assim, a ocorrência de amostragens tendenciosas, conforme alertam Lakatos e Marconi (2003, p. 91): “a falácia da estatística tendenciosa ocorre quando uma generalização indutiva se baseia em uma amostra não representativa da população”.

## ii. Pesquisa quanto à natureza

A estrutura metodológica definida para referenciar a natureza da pesquisa, apresenta dois tipos, a saber: a pesquisa básica e a pesquisa aplicada. De acordo com Appolinário (2011, p. 146), a pesquisa aplicada é aquela realizada com o intuito de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”, enquanto a pesquisa básica, tem como objetivo principal o “avanço do conhecimento científico, sem nenhuma aplicação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos” (Appolinário, 2011, p. 146).

Neste contexto, privilegiou-se a pesquisa aplicada, uma vez que está direcionada não só ao aprofundamento do tema, como também, à produção de um conhecimento prático e útil, ou seja, a construção e aplicação de um instrumento de avaliação institucional, voltada para os Polos EaD da Universidade Aberta do Brasil. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.35) “este tipo de pesquisa tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”.

## iii. Pesquisa quanto aos objetivos

Quanto aos objetivos, Ciribelli (2003) classifica a pesquisa como: exploratória ou bibliográfica; descritiva; e, explicativa ou experimental, conforme quadro abaixo:

Classificação da pesquisa	Objetivos	Características	Técnicas
<b>Exploratória ou Bibliográfica</b>	Proporciona informações sobre o tema.	Os fatos são registrados, analisados classificados e interpretados sem que o pesquisador interfira.	Registrar, analisar e interpretar os fenômenos. Mostra como os fenômenos ocorrem os fatores que os determinam.
<b>Descritiva</b>	Flexível Versátil Primeiro passo de qualquer trabalho científico.	Há formulação de hipóteses específicas Modelo pré-planeado e estruturado.	Procura aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas.
<b>Explicativa ou Experimental</b>	Documentos Bibliografias Observação Pesquisa na internet	Observação, questionários, entrevistas e levantamentos	Experiências

**Quadro 31- Quadro resumo Tipos de Pesquisa**

Fonte: Ciribelli, 2003, p. 54.

Com base nestas características, e tendo em conta os objetivos e métodos utilizados na presente pesquisa, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa exploratório e descritiva, que conforme Collis; Hussey (2005), descreve o comportamento dos fenômenos (avaliação dos Polos EaD); estabelece relações entre as variáveis (indicadores de qualidade), e utiliza em geral a forma de pesquisa bibliográfica, documental (Gil, 2008).

Segundo Prodanov e Freitas (2013), as pesquisas descritivas e as pesquisas exploratórias, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Em sua forma mais simples, a aproximação destas duas pesquisas ocorre, quando proporcionam uma nova visão do problema.

#### **iv. Pesquisa quanto à abordagem do problema**

Há três formas de abordar o problema da pesquisa: qualitativa, quantitativa e mista. Acerca da abordagem qualitativa, Godoy (1995) afirma:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, para compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p.58).

Richardson (1999, p.80) entende que este tipo de pesquisa “pode contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento do indivíduo”.

No que se refere à pesquisa quantitativa, Godoy (1995, p.58) a evidencia como a que considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir, em número, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Para esta abordagem Richardson (1999) entende:

Caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples [...] às mais complexas (Richardson, 1999, p.70).

Para Prodanov e Freitas (2013):

É comum autores não diferenciarem abordagem quantitativa da qualitativa, pois consideram que a pesquisa quantitativa é também qualitativa. Entendemos, então, que a maneira pela qual pretendemos analisar o problema ou fenômeno e o enfoque adotado, é o que determina uma metodologia quantitativa ou qualitativa (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70-71).

De acordo com VÍctora, Knauth e Hassen (2000), o método quantitativo e o método qualitativo de investigação são diferentes, mas não são excludentes. A opção por adotar a abordagem mista, consiste numa estratégia de validação das informações empíricas, tendo em vista que a aplicação de técnicas quantitativas, como o questionário a ser utilizado nos Polos, permite alcançar um número mais elevado de pessoas, entretanto, carece de profundidade, o que vai de encontro à orientação qualitativa.

Além disso, a utilização de uma quantidade significativa de dados, métodos e técnicas estatísticas básicas e avançadas, aliado a utilização de uma abordagem qualitativa na análise destas unidades educacionais, possibilitará estabelecer um novo olhar em relação ao contexto do estudo.

#### **v. Pesquisas quanto aos procedimentos**

Os procedimentos técnicos adotados em pesquisa científica referem-se a qual técnica utilizar para obter resultados previstos e imprevistos (Fontelles *et al.* 2009). Para que isto se efetive, é necessário, conforme Prodanov & Freitas (2013), traçar um modelo conceitual, denominado delineamento, que se refere “ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo diagramação, previsão de análise e interpretação de coleta de dados, considerando o ambiente em que são coletados e as formas de controle das variáveis envolvidas” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 54).

Ainda segundo os autores, “o elemento mais importante para identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 54). Explicam ainda os autores:

Assim, podem ser definidos em dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de papel (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, pesquisa ex-post-facto, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante) (Prodanov & Freitas, 2013, p. 54).

O quadro abaixo apresenta, resumidamente, as principais características e técnicas de coleta de pesquisas, Silva (2004) e Prodanov e Freitas (2013).

<b>Pesquisas quanto ao procedimento</b>	<b>Características</b>	<b>Técnicas de coleta</b>
Bibliográfica	Elaborado a partir de material já publicado,	Fontes primárias, bibliográficas: Livros, artigos, teses..
Documental	Quando elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico.	Fontes secundárias: Leis, decretos, documentos internos e externos..
Pesquisa Experimental:	Quando se determina um objeto de estudo, seleciona-se as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, define-se as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.	Plano da pesquisa – Manipulação de condições e observação dos efeitos produzidos
Pesquisa Ex-Post-Facto	Quando o “experimento” se realiza depois dos fatos.	Observação, questionário, entrevista
Pesquisa-ação	Quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.	Observação, questionário
Levantamento	Quando a pesquisa envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.	Entrevista, questionário, formulário
Participante	Quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.	Observação participante
Estudo de Caso	Quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.	Observação, questionário, entrevista

**Quadro 32 - Tipos de Pesquisa quanto ao procedimento.**

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Silva (2004) e Prodanov e Freitas (2013).

Com referência ao grupo relacionado às fontes de papel, foi utilizada a pesquisa bibliográfica com intuito de estudar no âmbito do sistema UAB, mais especificamente nos Polos de apoio presencial, a avaliação institucional, a evolução das políticas de

gestão, e os indicadores de qualidade, através da coleta de dados em livros, artigos, dissertações e teses.

Para Ferrari (1974, p.230), a pesquisa bibliográfica “(...) permite o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”, enquanto Cervo e Bervian (1996) afirmam que:

A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência. Como trabalho científico original, constitui a pesquisa propriamente dita na área das Ciências Humanas. Como resumo de assunto, constitui geralmente o primeiro passo de qualquer pesquisa científica (Cervo; Bervian, 1996, p.48).

Na sequência, utilizou-se da pesquisa documental, onde foram analisadas leis, normas, estatutos, resoluções, enfim, toda a gama de legislação que fundamenta o desenvolvimento da avaliação institucional através de seus instrumentos na modalidade EaD e nos Polos de apoio presencial.

Conforme definição de Marconi e Lakatos (2002, p.62), a pesquisa documental “(...) é a fase da pesquisa realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse”. A principal característica deste tipo de pesquisa está relacionada com a sua fonte, a qual se restringe a documentos escritos ou não escritos, sempre de fontes primárias.

No que tange a pesquisa relacionada ao grupo de fontes fornecidas por pessoas, definiu-se para esta investigação, como a opção metodológica mais aprofundada e consistente do fenômeno, sem a interferência nas características do seu ambiente, o estudo de caso, assunto do próximo tópico.

## **1.2. Estudo de Caso**

O estudo de caso no contexto da pesquisa, no entender de Yin (2001, p.21) “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Martins (2008) entende que:

Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa (Martins, 2008, p. 11).

O estudo de caso é tarefa que exige dedicação do pesquisador, pois “os trabalhos são sujeitos a críticas em função de limitações metodológicas na escolha do (s) caso (s), análise dos dados e geração de conclusões suportadas pelas evidências” (Miguel, 2007, p. 217).

Segundo Goode e Hatt (1973), o estudo de caso permite investigar, em profundidade, o desenvolvimento, as características e demais aspectos constitutivos de qualquer unidade social: um indivíduo; um núcleo familiar; um grupo social; uma empresa pública ou particular etc. Ainda segundo os autores, o estudo de caso permite que se organizem todos os dados de caráter social do objeto estudado e, assim, se mantenham preservados, de forma íntegra, sua natureza e caráter (Goode e Hatt, 1973).

Quanto a abrangência, o estudo de caso caracteriza-se como caso único, quando a pesquisa se limita a uma única unidade de análise do fenômeno, ou caso múltiplo, quando a abordagem considera mais de uma unidade (Collis; Hussey, 2005; Yin, 2001).

A opção pela utilização do estudo de caso, mostrou-se mais consistente, permitindo maiores generalizações, a partir de constatações e cruzamentos dos resultados dos casos, que acabam demandando maiores recursos e tempo por parte do pesquisador (Yin, 2001).

De acordo com Yin (2001, p. 28), apesar de ser “uma forma distintiva de investigação empírica, os estudos de caso vêm sendo encarados como uma forma menos desejável de investigação do que experimentos ou levantamentos”. O autor argumenta ainda que “os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos” (Yin, 2001, p. 29).

Laville & Dionne (1999), também reforçam esta dificuldade de generalização como principal desvantagem do método, porém destacam como principal vantagem a possibilidade de um aprofundamento do caso, conforme relatam:

---

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois, os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (Lavile & Dionne, 1999, p. 156).

Com o objetivo de evitar possíveis impedimentos relacionados ao estudo de caso, como estratégia de pesquisa, Yin (2001, p. 56) salienta que o pesquisador deve implementar táticas de pesquisa que proporcionem confiabilidade ao estudo, utilizando-se geralmente de quatro testes para estabelecer a qualidade de qualquer pesquisa social e empírica. São eles:

- a) Validade do constructo: estabelecer medidas operacionais corretas para os conceitos que estão sob estudo;
- b) Validade interna: estabelecer uma relação causal, por meio da qual são mostradas certas condições que levem a outras condições, como diferenciada de relações espúrias. (Apenas para estudos explanatórios ou causais, e não para estudos descritivos ou exploratórios);
- c) Validade externa: estabelecer o domínio aos quais as descobertas de um estudo podem ser generalizadas;
- d) Confiabilidade: demonstrar que as operações de um estudo - como os procedimentos de coleta de dados - podem ser repetidas, apresentando os mesmos resultados (Yin, 2001).

O quadro abaixo apresenta os quatro testes amplamente utilizados e as táticas recomendadas de estudo de caso, bem como, as fases da pesquisa em que a tática deve ser usada.

Testes	Tática do estudo de caso	Fase da pesquisa na qual a tática deve ser aplicada
Validade do constructo	- Utiliza fontes múltiplas de evidências - Estabelece encadeamento de evidências - Rascunho do relatório estudo de caso é revisado por informantes-chave	- Coleta de dados - Coleta de dados - Composição

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

Validade interna	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz adequação ao padrão</li> <li>- Faz construção da explicação</li> <li>- Faz análise de séries temporais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de dados</li> <li>- Análise de dados</li> <li>- Análise de dados</li> </ul>
Validade externa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza lógica de replicação em estudos de casos múltiplos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto de pesquisa</li> </ul>
Confiabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza protocolo de estudo de caso</li> <li>- Desenvolve banco de dados para o estudo de caso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coleta de dados</li> <li>- Coleta de dados</li> </ul>

**Quadro 33 - Táticas de Estudo de Caso**

Fonte: COSMOS Corporation apud Yin (2001, p.55).

Ainda conforme Yin (2001, p.119), para a obtenção de dados que forneçam confiabilidade e validade aos resultados apresentados por um estudo de caso, é necessário seguir três princípios: 1) utilização de várias fontes de evidência; 2) criação de um banco de dados para o estudo; e 3) manutenção do encadeamento de evidências.

Tendo em vista que o foco deste estudo está direcionado à avaliação institucional dos Polos de apoio presencial EaD/UAB, que resultaram na construção e aplicação de um instrumento de avaliação institucional, a ser submetido a um processo de validação, representatividade e consistência, a opção pela utilização da pesquisa estudo de caso múltiplos, tem-se mostrado mais adequada.

Cita-se o entendimento de Yin (2005) sobre a utilização do estudo de casos múltiplos:

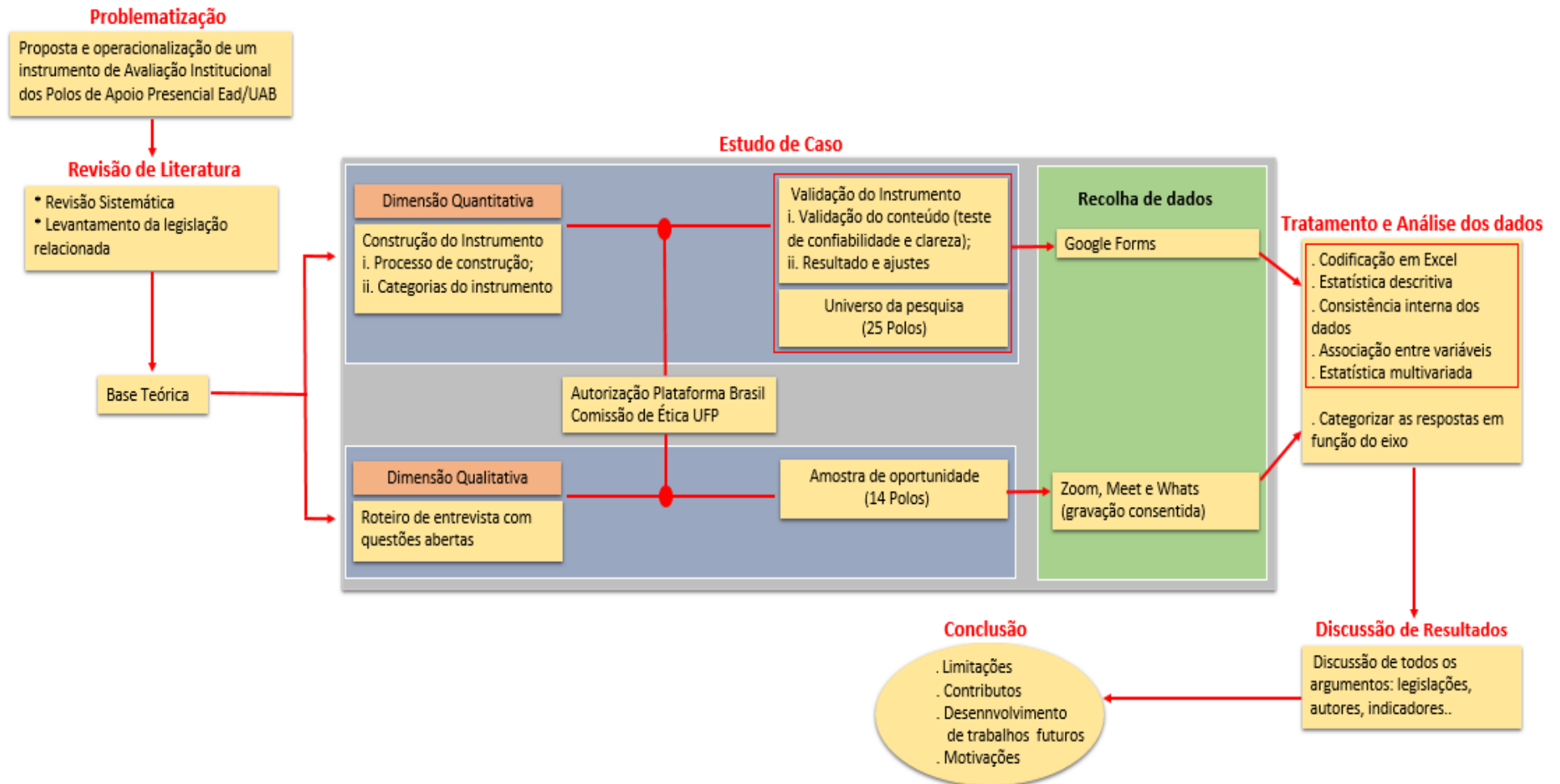
Ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo, uma vez que podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses (Yin, 2005, p. 384).

Relevante esclarecer que os Polos investigados estão situados em diferentes regiões do Estado de Santa Catarina, e que apresentam diferentes realidades em relação à estrutura mínima disponibilizada pelos mantenedores, em relação à demanda de alunos e à oferta de cursos.

## **II. ETAPAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO**

Referido e classificado o enquadramento teórico da investigação, passar-se-á às opções metodológicas, isto é, o como e o porquê.

Para atender ao objetivo geral de propor e operacionalizar um instrumento de Avaliação Institucional para os Polos de Apoio Presencial EaD/UAB, com base nas dimensões estabelecidas pelo SINAES, foram realizados diferentes procedimentos metodológicos, agrupados em etapas, conforme demonstra a figura abaixo:



**Figura 14 - Desenho da investigação.**  
 Fonte: Elaborado pelo autor.

## **2.1. Problematização**

Conforme orienta o manual de elaboração de trabalhos científicos da Universidade Fernando Pessoa (2018), a primeira etapa da presente pesquisa é a Introdução que abrange resumidamente a identificação do problema, onde se definiu o objetivo da pesquisa: proposta e operacionalização de um instrumento de avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial EaD/UAB.

Para efeitos de desenho da investigação, foram também estabelecidas na introdução, as questões de pesquisa, a recordar:

- a) Dado que a avaliação da qualidade dos Polos EaD/UAB se revela sumária e em algumas dimensões, pouco profunda e abangente, será possível conceber uma metodologia alternativa para avaliar institucionalmente a qualidade dos Polos que revele as diferentes peculiaridades inerentes ao funcionamento dos referidos Polos?
- b) Para o fazer (realizar esta avaliação institucional) é preciso saber se existem instrumentos, ou seria preciso criá-los?
- c) Se sim, existem normas nacionais obrigatórios ou orientadoras?
- d) Será possível recolher informações pertinentes destas unidades educacionais com este instrumento de avaliação, junto aos coordenadores dos Polos?
- e) Será possível obter-se da análise um diagnóstico da situação dos Polos?

Determinou-se também nesta primeira etapa, a delimitação da investigação conforme resume-se no quadro abaixo:

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio  
Presencial Ead/UAB.

Critério de seleção	Pertinência
IES - UFSC	Acesso facilitado às bases de dados da coordenação EaD/UAB, através do programa SISUAB, e da instituição UFSC.
Coordenadores	Estudo centrado na gestão institucional. Único cargo obrigatório, e com menor rotatividade nestas unidades educacionais.
Polos do estado de Santa Catarina	Logístico: Proximidade com a instituição UFSC para realização de visitas <i>in loco</i> .
Graduação	Única modalidade de curso, com maior presença e longevidade nas IES, em especial na UFSC, desde o período de criação da UAB.
2018	Data recorte da pesquisa, conforme cronograma definido no pré-projeto.

**Quadro 34- Delimitação da investigação.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

A metodologia utilizada foi definida considerando a natureza do problema e os objetivos, seguindo as duas vertentes: o método quantitativo e o método qualitativo.

## 2.2. Revisão de literatura

A revisão da literatura é outra parte mencionada como estruturante do trabalho. No presente caso ela pode ser enquadrada em duas vertentes:

- a) A base teórica e conceitual do EaD, que serviu para a elaboração da tese, por um lado permitindo ao autor inteirar-se do “estado da arte” do conhecimento no campo e, por outro lado, dominar o aparelho conceitual, necessário ao seu pensamento, escrita e estruturação;
- b) Fazer o levantamento do histórico das metodologias usadas noutras investigações, identificar, e seleccionar os referenciais a ser usado para construir o instrumento de pesquisa.

No caso específico da presente investigação, a metodologia para a construção do instrumento de avaliação para os Polos de Apoio Presencial partiu da legislação pertinente, considerando que a avaliação institucional no Brasil é regida pelas normas ditadas pelo Sistema Nacional de Avaliação – SINAES, que criado pela Lei nº 10.861/04, regulamenta as normas de avaliação institucional estabelecendo indicadores de qualidade, intitulados “10 dimensões do SINAES”, distribuídos em eixos avaliativos.

Historicamente a construção de instrumentos de avaliação para as modalidades de ensino e para as IES, no Brasil, têm se baseado em legislações pertinentes e recentes, estudos estatísticos, análises de demandas e metas do Plano Nacional de Educação - PNE (INEP, 2017).

### **2.3. Estudo de Caso**

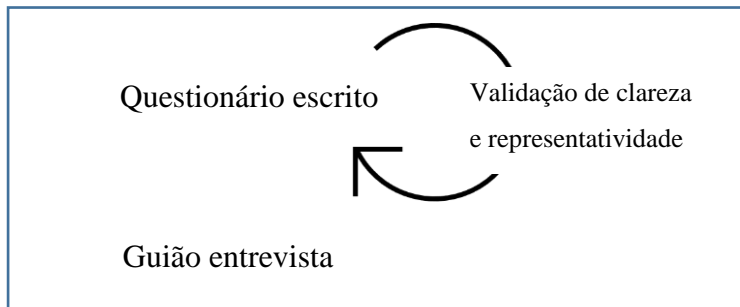
A concepção de um instrumento de avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial, foi gerida a partir da constatação de que não há uma avaliação institucional para estas unidades educacionais, nos moldes do instrumento aplicado às IES. Desde o ano de 2010, o Polo de Apoio Presencial conta com um Instrumento Único para avaliação e implantação de Polos, cuja estrutura se baseia nas condições mínimas de infraestrutura física e recursos humanos.

Cada Polo de Apoio Presencial apresenta suas especificidades conforme a região que atua, os cursos que disponibiliza, as condições do Município que o mantém. Nesta avaliação, construída em consonância com as 10 dimensões do SINAES, como ocorre com a avaliação das modalidades presencial e a distância, foram elencados temas que independem das particularidades de cada Polo, pois são questões abrangentes que devem ser analisadas e trabalhadas pelas unidades educacionais, como base para mensurar e adequar suas ações de gestão.

#### **i. Processo de Construção do Instrumento de Pesquisa - Questionário**

O instrumento de pesquisa é formado por dois componentes, o questionário escrito e o guião de entrevista. O primeiro componente, destinado aos coordenadores de Polos,

apresenta respostas ordinais na escala de *Likert* (5 categorias), e objetiva recolher informações referentes aos cinco eixos do Instrumento. O segundo componente, de respostas abertas, também destinado aos coordenadores de Polos, visa recolher a opinião livre sobre o objeto de pesquisa, limitado aos cinco eixos.



**Figura 15 - Instrumento de pesquisa e sua validação.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

O questionário escrito, instrumento de avaliação propriamente dito, foi criado com base no Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a Distância (Recredenciamento). Conforme art. 3º da Lei nº 10.861/04, lei de criação do SINAES, para a avaliação das instituições de educação superior serão consideradas dez dimensões institucionais, que resultarão na aplicação de conceitos ordenados em uma escala de cinco níveis, a cada uma das dez dimensões (Brasil, 2004).

Em 2014, o novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa editado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 92, de 31 de janeiro, somente para a modalidade presencial, trouxe em seu bojo as dimensões do SINAES distribuídas em eixos/indicadores, cuja a redação permite que seus indicadores sejam reavaliados sempre que houver necessidade de atualização.

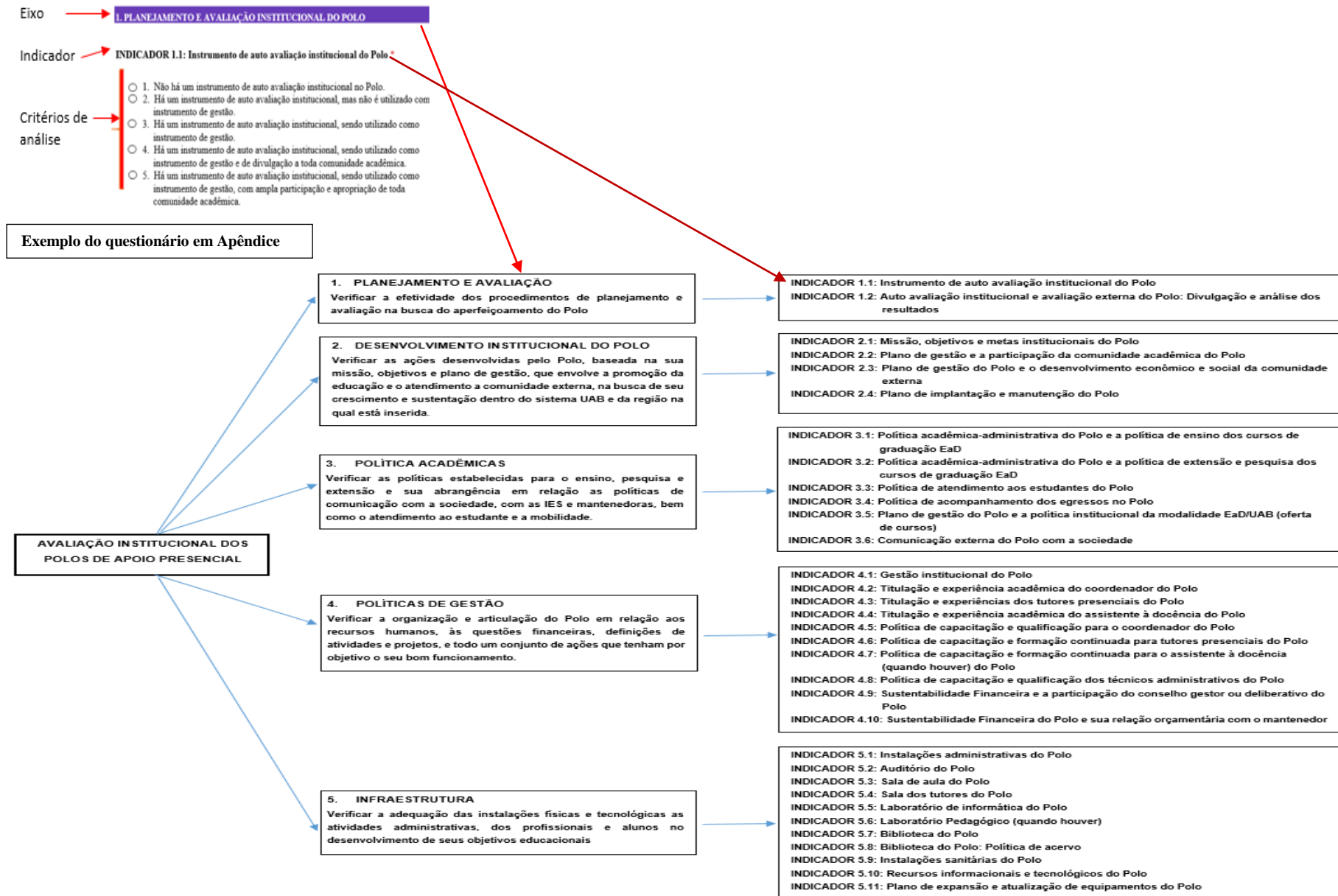
Seguindo os requisitos legais, a construção do instrumento de avaliação para os Polos de Apoio Presencial, foi estruturada nos três elementos obrigatórios, a saber:

- a) Eixos
- b) Indicadores
- c) Critérios de análise

O instrumento tem como objetivo, identificar as potencialidades e deficiências destas unidades educacionais, a fim de promover a melhoria da qualidade da sua gestão, além de fornecer informações de seu desempenho junto ao poder público e à sociedade.

A figura 16 a seguir, apresenta de forma resumida, o processo de construção do Instrumento de Avaliação Institucional do Polo de Apoio Presencial, com a inserção dos elementos obrigatórios.

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio Presencial Ead/UAB.



**Figura 16 - Processo de construção do Instrumento de Avaliação Institucional do Polo com a inserção dos elementos obrigatórios.**  
Fonte: Elaborado pelo autor.

Finalizado o processo de construção do instrumento, foi realizada a validação de conteúdo junto a coordenadores de Polos de diferentes unidades da federação, e doutores especialistas na área de EaD, antes, porém, formulou-se o Roteiro para a Entrevista semiestruturada, cujo objetivo foi o de complementar e confrontar as respostas obtidas.

## **ii. Roteiro de Entrevista**

No sentido de enriquecer os dados obtidos no instrumento de avaliação institucional construído, foi criado um roteiro de entrevista semiestruturada, com o objetivo de obter respostas mais detalhadas e aprofundadas sobre pontos centrais de cada eixo definido.

Esta técnica se guiou pela definição de Laville & Dionne (1999, p. 188), que entende que a entrevista semiestruturada se baseia em um roteiro constituído, “(...) de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista”, que devem estar apoiadas nos objetivos e hipóteses da pesquisa.

O roteiro de entrevista (Apêndice 5), foi constituído por cinco perguntas dissertativas, correspondentes aos eixos do instrumento construído e uma sexta pergunta, relativa à questão de partida da investigação, quais sejam:

- 1- Planejamento e avaliação institucional do Polo;
- 2- Desenvolvimento institucional do Polo;
- 3- Políticas acadêmicas do Polo;
- 4- Políticas de gestão do Polo;
- 5- Infraestrutura.
  
- 6- Em sua opinião, a estrutura mínima exigida pelo CAPES/MEC, que inclui basicamente, a infraestrutura física e de recursos humanos, é suficiente para garantir o padrão de qualidade e funcionalidade dos Polos de Apoio Presencial? Justifique.

Ainda no processo de construção do instrumento, principalmente por se tratar de uma pesquisa internacional, envolvendo dois países (Portugal/Brasil), os instrumentos tiveram que ser submetidos aos trâmites legais de suas respectivas Comissões Éticas:

- 1) Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa, amparado pela Resolução CNS 466/2012 (Brasil, 2012), apresentado no Anexo 1;
- 2) Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), integrado à Plataforma Brasil, apresentado no Anexo 2.

### **iii. Validação do instrumento de Avaliação Institucional**

Considerando o resultado das etapas anteriores, elaborada a proposta do instrumento de avaliação, e com a necessidade de garantir uma maior profundidade e credibilidade aos resultados, foi elaborada a validação do instrumento.

A validade de um instrumento ocorre, quando sua construção e aplicabilidade permitem a fiel mensuração do que se pretende mensurar, ou seja, se o conteúdo de um instrumento analisa de forma efetiva, os requisitos para mensurar os fenômenos a serem investigados (Bellucci Júnior; Matsuda, 2012).

De acordo com Keszei (2010, *apud* Souza *et al.*,2017):

É importante ressaltar que a confiabilidade não é uma propriedade fixa de um questionário. Pelo contrário, a confiabilidade depende da função do instrumento, da população em que é administrado, das circunstâncias, do contexto; ou seja, o mesmo instrumento pode não ser considerado confiável segundo diferentes condições (Keszei, 2010, *apud* Souza *et al.*,2017, p. 650).

Para Roach (2006, *apud* Souza, 2017):

Estimativas de confiabilidade são afetadas por diversos aspectos do ambiente de avaliação (avaliadores, características da amostra, tipo de instrumento, método de administração) e pelo método estatístico utilizado (Roach, 2006, *apud* Souza *et al.*,2017, p. 650).

A análise de conteúdo tem como base a necessidade do julgamento realizado por um grupo de juízes, experientes na área inserida do instrumento, a qual caberá aos especialistas investigar, se o conteúdo está correto e adequado ao que se propõe (Pasquali, 2009). No sentido de diminuir as limitações deste tipo de validade, que segundo o próprio autor, constitui-se na análise subjetiva dos juízes, adotou-se o cálculo

do índice de Validade de Conteúdo (*Content Validity Index – CVI*) que tem por objetivo avaliar a anuência dos experts, quanto à representatividade da medida em relação ao conteúdo estudado.

Para a constituição do grupo de especialistas, foram selecionados aleatoriamente por contato telefônico, junto às coordenações EaD das IES das 5(cinco) regiões do país, e Plataforma Lattes, um total de 25 (vinte e cinco) especialistas, sendo 20 (vinte) coordenadores de Polos, e 5 (cinco) doutores especialistas na área de EaD, que após sinalizarem positivamente em participar da validação, receberam o questionário por *e-mail* via *google forms*. Deste total, obteve-se o retorno de 11(onze) questionários, sendo 6 (seis) de coordenadores de Polos de Apoio Presencial, e 5 (cinco) de doutores especialistas em EaD.

Utilizou-se como técnica de coleta de dados, um questionário *on-line* de perguntas fechadas e abertas (Vergara, 2007). Através do aplicativo *Google Forms*, solicitou-se que os especialistas avaliassem a pontuação sugerida para cada indicador, e a classificassem de acordo com as duas técnicas de análise de conteúdo, ou seja, clareza e representatividade, conforme recorte do instrumento (Apêndice 2), representado pela figura 17.

**INDICADOR 1.1: Instrumento de auto avaliação institucional do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há um instrumento de auto avaliação institucional no Polo.	1
• Há um instrumento de auto avaliação institucional, mas não sendo utilizado como instrumento de gestão.	2
• Há um instrumento de auto avaliação institucional, sendo utilizado como instrumento de gestão.	3
• Há um instrumento de auto avaliação sendo utilizado como instrumento de gestão e de divulgação a toda comunidade acadêmica.	4
• Há um instrumento de auto avaliação institucional, sendo utilizado como instrumento de gestão, com ampla participação e apropriação de toda comunidade acadêmica.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 1.1, você diria que este item é: \*

- 4. Item muito claro
- 3. Item claro
- 2. Item pouco claro
- 1. Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 1.1 é: \*

- 4. Item representativo
- 3. Item necessita de pequena revisão para ser representativo
- 2. Item necessita de grande revisão para ser representativo
- 1. Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

**Figura 17 - Instrumento de validação de clareza e representatividade do instrumento de avaliação institucional dos Polos de apoio presencial Ead/UAB.**

Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado da avaliação dos especialistas foi analisado qualitativamente com base nos comentários registrados, e quantitativamente, por meio do Índice de Validação de Conteúdo por Item (I-IVC)<sup>10</sup> e por escala (S-IVC)<sup>11</sup> (Lynn, 1986; Polit, 2008.).

<sup>10</sup> I-IVC=  $\frac{\text{Número de especialistas com item classificado em 3 ou 4}}{\text{Número total de especialistas}}$

<sup>11</sup> S-IVC=  $\frac{\text{Número de itens classificado em 3 ou 4}}{\text{Número total de indicadores}}$

Sendo assim, numa escala onde 1 representa um item inadequado e 4, um item totalmente adequado, o IVC real é a proporção de itens que receberam uma classificação de 3 ou 4 pelos especialistas (Lynn, 1986).

A condição exigida para validação do IVC, segue o que é determinado pelo método, onde os itens e o instrumento como um todo, são considerados válidos, se obtiverem um IVC de 0,80 (Rubio, 2003).

Após o parecer dos especialistas, as respostas foram tabuladas separando-se por indicadores e as pontuações sugeridas, onde se calculou o I - IVC e posteriormente o S-IVC.

Como resultado apresenta-se o quadro resumo para a sustentação do Índice de Validade de Conteúdo dos Itens (I-IVC) e da Escala (S-IVC), obtidos para ambos os indicadores de clareza e representatividade, sendo que os valores discriminados podem ser consultados no Apêndice 3.

**Tabela 4 - Resumo dos Índices de Validação de Conteúdo dos Itens (I-IVC) e do Instrumento (S-IVC) para os indicadores de clareza e representatividade. Avaliação conduzida por coordenadores de Polo (n=6) e especialistas (n=5).**

Item	Clareza			Representatividade		
	Coord	Espec	Total	Coord	Espec	Total
Média do I-IVC	0,99	0,98	0,98	<u>0,99</u>	<u>0,97</u>	<u>0,98</u>
Média S-IVC	0,94	0,88	0,82	<u>0,94</u>	<u>0,85</u>	<u>0,79</u>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os itens apresentaram I-IVC adequados para os indicadores de clareza e representatividade, variando entre 0,80 a 1,00, com média total de 0,98, nos dois indicadores, distribuídos na proporção de 82% e 79%, respectivamente. Apesar de os indicadores apresentarem-se favoráveis, o instrumento foi revisado e adequado conforme as sugestões dos avaliadores.

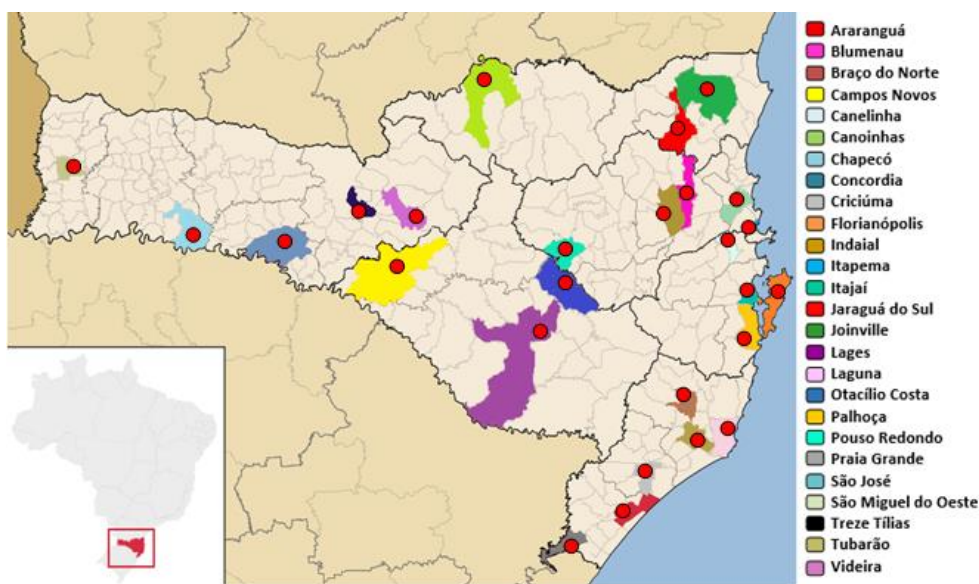
O item 2.1 foi reformulado para melhor alinhamento em relação ao item 2.2. As sugestões acerca dos itens 3.5, 4.5, 4.6 e 4.8 não se adequam à proposta do instrumento, e, portanto, não foram acatadas. Os demais itens do instrumento sofreram pequenas alterações, principalmente para melhor adequação da clareza da redação.

Realizada a estruturação e validação, o instrumento foi submetido aos 25 coordenadores de Polo de Apoio Presencial a distância UAB de Santa Catarina, cujos resultados serão tratados, analisados e discutidos nas próximas etapas da investigação.

#### iv. Universo da pesquisa

A presente pesquisa constituiu-se por Polos de Apoio Presencial UAB ofertantes de cursos de graduação da UFSC localizados no estado de Santa Catarina e que até o ano de 2018, data recorte do estudo, eram 33 unidades educacionais distribuídas em 33 municípios, representando 11,18% de um total de 295 municípios existentes no Estado.

Deste total, foram selecionados como população, 26 Polos de Apoio Presencial UAB ofertantes de cursos de graduação da UFSC, através de seus coordenadores, que ofereciam cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, nos municípios sedes, representando 78,7% do total destas unidades educacionais, conforme ilustrado na figura abaixo.



**Figura 18 - Polos de Educação à Distância UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC no estado de Santa Catarina com Cursos de Graduação à Distância até 2018.**  
Fonte: Elaborado pelo autor (Imagem: Raphael Lorenzeto de Abreu).

Ao iniciar-se a coleta de dados no final do ano de 2019, o número de Polos de Apoio Presencial a serem pesquisados teve que ser reduzido para 25, considerando que uma das

unidades educacionais selecionadas (Polo de Apoio Presencial de Concórdia), tornou-se inativa em virtude da ausência de oferta de cursos de qualquer IES.

Para o processo de entrevista que aconteceu posteriormente ao recebimento das respostas ao questionário *on-line*, foram convidados novamente todos os 25 coordenadores de Polos por contato telefônico. No entanto, este período não foi muito favorável para o retorno ao contato com os coordenadores. A posse de novos prefeitos eleitos, ocasionando a troca de coordenadores, aliado à pandemia de Covid 19, dificultou em muito as atividades destes coordenadores, que se viram apressados em reorganizar as obrigações acadêmicas, comprometendo desta forma, o planejamento anterior. Mesmo assim, obteve-se a participação de 14 (catorze) coordenadores através de gravação consentida via Plataforma *Zoom, Meet e WhatsApp*.

Após a tabulação dos resultados, sua categorização foi apresentada no capítulo que se refere à discussão dos resultados.

#### **v. Recolha de dados**

Na fase de recolha de dados, o trabalho assentou em dois instrumentos: o instrumento de avaliação institucional já validado, e um roteiro de entrevista. O questionário *on-line* foi constituído de perguntas fechadas, que para Cervo & Bervian (2002, p. 48) “(...) refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

As perguntas fechadas apresentam maior facilidade de tabulação e análise de dados. Os indicadores do referido questionário foram apresentados em escala do tipo *Likert* com cinco categorias de respostas, ordenadas em ordem crescente de importância. (Rubio *et al.*, 2003). A aplicação do questionário nesta fase, diferente da etapa de validação, não apresentou perguntas abertas (Apêndice 2), sendo mantida a escala do tipo *likert* com cinco categorias ordenadas (Rubio *et al.* 2003).

Para o instrumento questionário *on-line* utilizou-se também do aplicativo *Google Forms*, que faz parte do *Google Drive*. O formulário foi disponibilizado através de um endereço

eletrônico, usando a função que obriga ao preenchimento de todas as questões. A grande vantagem do seu uso é a visualização dos dados coletados, podendo a planilha ser exportada em diversos formatos, inclusive como planilha do Excel.

O roteiro de entrevista (Apêndice 5), constituiu-se de seis perguntas dissertativas, sendo as cinco primeiras, referentes aos pontos fracos e fortes dos cinco eixos contidos no instrumento questionário, quais sejam: planejamento e avaliação institucional; o desenvolvimento institucional do Polo; as políticas acadêmicas; as políticas de gestão; e a infraestrutura. Questionou-se também, aos coordenadores, se as estruturas mínimas exigidas pelo MEC/CAPES, que incluem, basicamente, infraestrutura e recursos humanos, são suficientes para garantir um padrão de qualidade e funcionalidade aos Polos.

Para realização das entrevistas, foi agendado previamente via *e-mail* e/ou através de contato telefônico, o dia e o tipo de aplicativo a ser utilizado pelos coordenadores, que na época da pandemia, alternavam entre atendimento *home-office* e presencial.

#### **2.4. Tratamento e análise de dados**

O tratamento e análise dos dados iniciar-se-á pela tabulação *MS Excel*. Utilizar-se-á de estatística descritiva, para a caracterização dos coordenadores de Polos de Apoio Presencial, bem como, para a caracterização de seus Polos de atuação. Para realização das análises será utilizado o software estatístico *IBM SPSS versão 25 e R-Stúdio 3.6.0*.

Frequências absoluta e relativa serão empregadas para descrever características específicas, compreendidas nas categorias de resposta de cada item. Médias, desvios padrão serão expressos para caracterizar os Polos a partir dos escores de cada eixo.

Será realizada a análise fatorial exploratória (AFE), com o objetivo de identificar tanto a adequabilidade do instrumento ao modelo conceitual do estudo, como também as relações subjacentes entre as variáveis medidas.

## **2.5. Discussão dos resultados**

Pelo fato de na literatura, não ter sido encontrada investigação comparável diretamente com o instrumento desenvolvido nesta investigação, a discussão reportar-se-á aos dados coletados nos dois instrumentos de investigação, considerando a legislação vigente, a norma específica para a avaliação institucional das instituições de ensino superior, e também os contributos de autores, com os dados obtidos e verificados no tratamento e análise dos dados.

## **2.6. Conclusão**

Na conclusão será feita uma sinopse global do trabalho, alinhada com os tópicos que a literatura menciona como marcos para esta parte, que inclui saber:

- a) Se foram atingidos os objetivos/questão geral;
- b) Se foram atingidos os objetivos/questões complementares;
- c) As implicações e contribuições do estudo para o conhecimento científico;
- d) As limitações;
- e) Deixar orientações para futuras investigações;

Finalizada a apresentação da parte metodológica, a pesquisa segue com os passos finais, que consiste na elaboração da análise e tratamento dos dados e a discussão dos resultados.

**PARTE IV**  
**TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS**  
**DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Esta seção apresenta os resultados provenientes da pesquisa quantitativa e qualitativa. A adoção dos dois métodos, quantitativo e qualitativo, foi considerado mais adequado para este tipo de investigação, pois possibilita o tratamento de um grande número de variáveis e observações, com uma análise mais aprofundada de uma realidade restrita. Apresenta-se primeiramente, o tratamento e análise dos dados referente à análise quantitativa e na sequência, a discussão dos resultados, aborda a análise qualitativa.

## I. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados provenientes da pesquisa quantitativa. Começará por apresentar a estatística descritiva dos resultados obtidos nos inquéritos, designadamente: as medidas de estatística descritiva, objetivando organização e sumarização dos dados, com frequências absolutas e relativas, médias e desvios-padrão. Na sequência, para identificar a adequabilidade do instrumento ao modelo conceitual do estudo, foram empregados os seguintes procedimentos:

- 1) análise da consistência interna do instrumento, considerando sua estrutura final, cujos eixos e itens contemplados foram definidos a partir de literatura prévia;
- 2) análise fatorial exploratória, aplicada sobre o conjunto de itens do instrumento, para extrair os fatores delimitados a partir das correlações entre os itens. A análise estatística foi efetuada com o apoio do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 25.0 para Windows.

Este procedimento coaduna com o conceito de Rodrigues e Limena (2006), que entendem que a pesquisa quantitativa está relacionada à quantificação e, portanto, à:

[...] análise e interpretação de dados obtidos mediante pesquisa, ou seja, o enfoque da pesquisa está voltado para análise e a interpretação dos resultados, utilizando-se da estatística. Portanto, empregam-se recursos e técnicas estatísticas, como porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão etc. Também são utilizados programas de computador capazes de quantificar e representar graficamente os dados (Rodrigues e Limena, 2006, p.89).

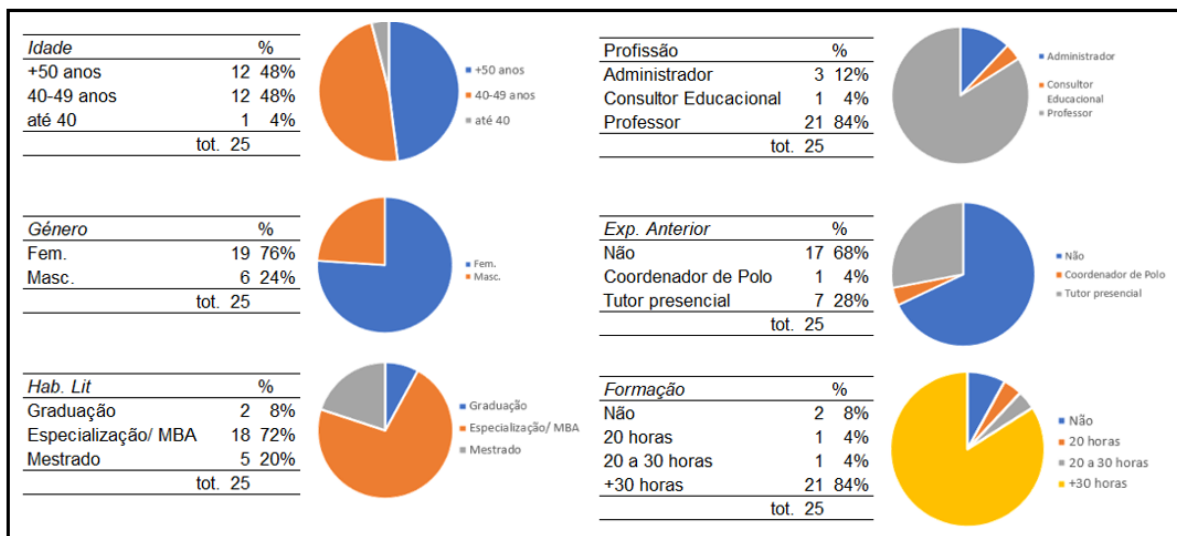
Neste sentido, a análise e apresentação dos resultados está dividida em três partes, de acordo com o método utilizado: 1. Análise descritiva dos dados; 2. Análise de consistência interna; 3. Análise fatorial exploratória

## 1.1. Análise descritiva dos dados

De acordo com Huot (2002, p.60) a estatística descritiva é “o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”. A análise dos dados, iniciará pela apresentação descritiva dos resultados obtidos, começando-se pelo perfil dos respondentes.

### 1.1.1. Análise descritiva do perfil dos respondentes

O conjunto de gráficos abaixo, representa resumidamente o perfil dos coordenadores dos Polos pesquisados, conforme extraído do instrumento aplicado. Embora o foco do presente estudo não seja os coordenadores do Polo, não deixa de ser relevante estabelecer o seu perfil sociodemográfico, e dessa forma, alguns aspectos ambientais que condicionam a dinâmica que estes experimentam atualmente.



**Quadro 35- Quadro resumo dos gráficos do perfil dos coordenadores de Polo.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Participaram do estudo 25 coordenadores de Polo de Apoio Presencial Ead de Santa Catarina, que equivale a 100% da população, estando os resultados demonstrados no Quadro 35. Presume-se destes dados, que quase a totalidade dos coordenadores estão acima dos 40 anos (98%), sendo predominante o gênero feminino (75%). Nenhum dos coordenadores têm titulação acadêmica de doutorado, mas cinco são mestres. A maior parte dos coordenadores tinha experiência profissional anterior à coordenação como

professores (88%). Relevante destacar, que a maioria não teve qualquer experiência anterior em EaD (68%) antes de assumir o cargo de coordenação, mas participaram de cursos instrumentando-os para atuar como coordenadores de Polo (92%).

### **1.1.2. Análise Descritiva dos Eixos/Indicadores**

Como foi estabelecido no desenho da pesquisa, no processo de construção dos elementos obrigatórios e estruturação do instrumento de avaliação institucional do Polo de Apoio Presencial (Figura 18), e no referencial teórico sobre o qual ela foi edificada, as unidades de análise distribuem-se hierarquicamente por:

#### 1. Eixos

##### 1.1 Indicadores

1.1.1 Critérios de análise, que correspondem à escala *Likert*, com cinco categorias de resposta ordenadas em ordem crescente de importância entre 1 e 5.

Adaptar-se-á uma abordagem *top-down*, pelo que se começará pelos valores agregados dos eixos, procedendo-se depois à análise de cada eixo individualmente e sucessivamente, até ao nível critério de análise.

Dado a amplitude de respostas e o grande número de indicadores, para comodidade de análise agruparam-se os valores da escala em 3 grupos:

- a) Negativo (respostas 1 e 2);
- b) Médio (respostas 3)
- c) Positivo (respostas 4 e 5);

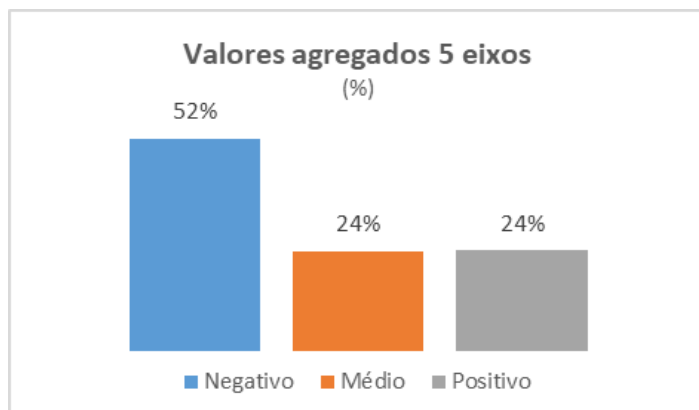
### **Valores globais agregados**

Os valores globais agregados, resultam do cômputo dos valores médios obtidos para cada um dos 5 eixos. São, portanto, a medida sumária de todos os resultados, conforme tabela 5 e gráfico 2.

**Tabela 5 - Estatística descritiva - Valores agregados 5 eixos.**

	'1	'2	'3	'4	'5	Med	DesvP	Negativo	Méio	Positivo
MED	8,59	4,18	6,11	3,65	2,47	2,40	1,13	12,77	6,11	6,12

Fonte: Elaborado pelo autor.



1. Planejamento e Avaliação Institucional do Polo
2. Desenvolvimento Institucional do Polo
3. Políticas Acadêmicas do Polo
4. Políticas de Gestão do Polo
5. Infraestrutura

**Gráfico 2 - Estatística descritiva - Valores agregados 5 eixos.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

A opinião (valor) negativa (52%) é prevalecte em mais do dobro da opinião (valor) positiva (24%). Todavia a média apresenta-se próxima do valor central (2,4) o que pode indicar que os valores centrais pendem mais para o lado negativo.

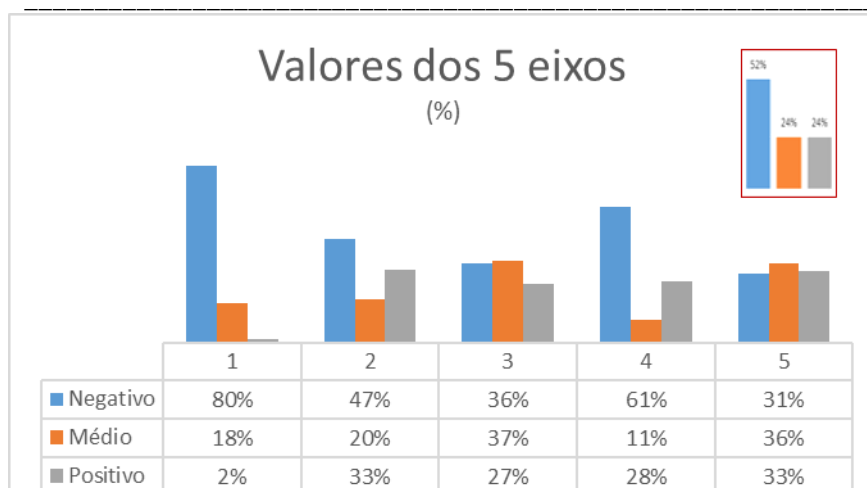
### Valores dos 5 eixos

Na tabela 6 e gráfico 3, é realizado o detalhamento dos valores obtidos em cada um dos 5 eixos, bem como, os resultados das médias, desvio padrão, e pontos positivos, negativos e neutros dos dados.

**Tabela 6 - Estatística descritiva - 5 eixos.**

	'1	'2	'3	'4	'5	Med	DesvP	Negativo	Méio	Positivo
Eixo 1	13,5	6,5	4,5	0,0	0,5	1,4	1,2	20,0	4,5	0,5
Eixo 2	8,8	3,0	5,0	6,8	1,5	2,8	1,4	11,8	5,0	8,3
Eixo 3	4,0	5,0	9,3	2,5	4,2	3,0	1,1	9,0	9,3	6,7
Eixo 4	11,7	3,6	2,7	4,1	2,9	1,5	1,1	15,3	2,7	7,0
Eixo 5	5,0	2,8	9,0	4,9	3,3	3,3	1,0	7,8	9,0	8,2
MED	8,6	4,2	6,1	3,7	2,5	2,4	1,2	12,8	6,1	6,1

Fonte: Elaborada pelo autor



Legenda dos eixos

- |   |  |   |                             |
|---|--|---|-----------------------------|
| 1 | Planejamento e Avaliação Institucional do Polo | 4 | Políticas de Gestão do Polo |
| 2 | Desenvolvimento Institucional do Polo          | 5 | Infraestrutura              |
| 3 | Políticas Acadêmicas do Polo                   |   |                             |

### Gráfico 3 - Estatística descritiva - Valores 5 eixos

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A representação gráfica destacada e circundada a vermelho é a representação dos valores médios do eixo dos cinco eixos.

A primeira constatação a fazer, é que o perfil das respostas médias de cada eixo, é em todos os casos, diferente dos valores médios agregados. O eixo 1. Planejamento e Avaliação Institucional do Polo, é aquele em que os valores se revelam mais polarizados (80% negativos e o menor valor central 1,4). Depois podem identificar-se os eixos 3. Políticas Acadêmicas do Polo e 5. Infraestrutura, que apresentam um padrão onde os valores se encontram equilibrados. Revelam também, os maiores valores centrais (3 e 3,3). Por fim, os eixos 2. Desenvolvimento institucional do Polo e 4. Políticas de Gestão do Polo onde, embora com proporções diversas, neles prevalece a opinião negativa. Contudo, a opinião positiva é mais significativa que a opinião média, que indiciam proporções diferentes, enquanto no eixo 2 os valores centrais pendem mais para positivo (2,8) no caso do eixo 4 (1,5) permite assumir que valores médios conferem um pendor preponderantemente negativo para o eixo.

Concluída a análise dos valores agregados dos cinco eixos, seguir-se-á as análises detalhadas ao nível dos indicadores que compõe os eixos.

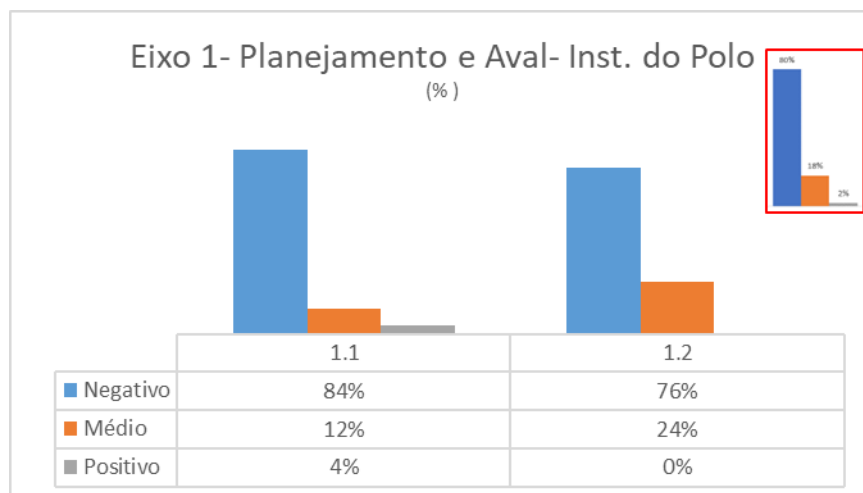
### i. Eixo 1. Planejamento e Avaliação institucional do Polo

A tabela 7 e gráfico 4, representam o resultado das estatísticas descritivas dos indicadores que constituem eixo 1. Planejamento e Avaliação Institucional do Polo. A avaliação institucional, tem se constituído num processo contínuo de desenvolvimento de uma instituição, na medida que subsidia o planejamento e a organização de suas atividades administrativas e educacionais. Através dos dois indicadores deste eixo, objetivou-se verificar a existência deste processo e a forma como está sendo utilizado dentro dos Polos.

**Tabela 7 - Estatística descritiva – Eixo 1 Planejamento e Avaliação institucional do Polo.**

dimensão	'1	'2	'3	'4	'5	Med	DesvP	Negativo	Méio	Positivo
1.1	15	6	3	0	1	1,6	1,6	21,0	3,0	1,0
1.2	12	7	6	0	0	1,2	0,8	19,0	6,0	0,0
Med	13,5	6,5	4,5	0	0,5	1,4	1,2	20,0	4,5	0,5

Fonte: Elaborado pelo autor



Legenda

- 1.1. Instrumento de autoavaliação institucional do Polo
- 1.2. Avaliação externa do Polo: divulgação e análise

**Gráfico 4 - Estatística descritiva – Eixo 1 Planejamento e Avaliação institucional do Polo.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A representação gráfica destacada e circundada a vermelho é a representação dos valores médios do eixo.

Ambos os indicadores apresentam valores de opinião fortemente negativa, sendo que o indicador 1.2. Avaliação externa do Polo, não evidencia alguma apreciação positiva, no que é compatível com o perfil médio do eixo (0,5). Os valores centrais são igualmente baixos (12% e 24%), em consequência, as médias dos indicadores são também notoriamente baixos (1,6 e 1,2).

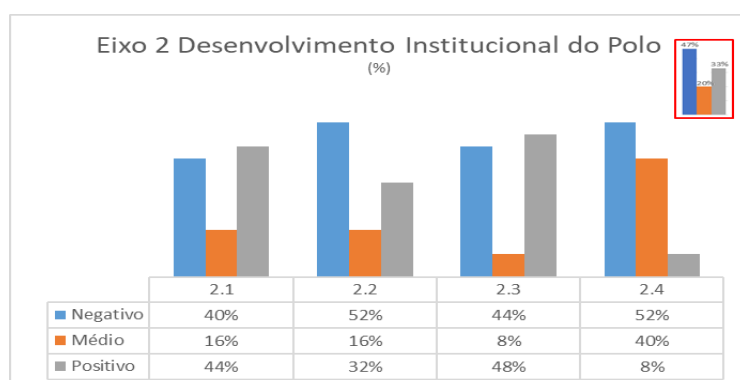
## ii. Eixo 2. Desenvolvimento Institucional do Polo

A tabela 8 e gráfico 5, representam o resultado das estatísticas descritivas contemplando os indicadores do eixo 2. Desenvolvimento Institucional do Polo. O desenvolvimento institucional se constitui nas ações praticadas pelo Polo, levando em consideração sua identidade, objetivos e plano de gestão, na busca da promoção da educação na modalidade à distância, e o atendimento a comunidade externa. Neste eixo, procurou-se através de seus quatro indicadores, verificar quais as ações praticadas por estas unidades educacionais, como se verifica na tabela e gráfico abaixo:

**Tabela 8 - Estatística descritiva – Eixo 2 Desenvolvimento Institucional do Polo**

dimensão	'1	'2	'3	'4	'5	Med	DesvP	Negativo	Méido	Positivo
2.1	8	2	4	8	3	2,8	1,4	10,0	4,0	11,0
2.2	8	5	4	7	1	2,6	1,4	13,0	4,0	8,0
2.3	9	2	2	10	2	2,9	1,5	11,0	2,0	12,0
2.4	10	3	10	2	0	2,1	1,1	13,0	10,0	2,0
Med	8,75	3	5	6,75	1,5	2,6	1,3	11,8	5,0	8,3

Fonte: Elaborado pelo autor.



Legenda

2.1. Missão, objetivos e metas institucionais do Polo  
2.2. Plano de gestão e participação da comunidade acadêmica do Polo

2.3. Plano de gestão do Polo e desenvolvimento econômico e social da comunidade externo do Polo  
3.4. Plano de implantação e manutenção do Polo

### Gráfico 5 Estatística descritiva – Eixo 2 Desenvolvimento Institucional do Polo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A representação gráfica destacada e circundada a vermelho é a representação dos valores médios do eixo.

A maioria dos indicadores apresentam um perfil em U compatível com a média, todavia há algumas particularidades a merecer destaque: os indicadores 2.2 e 2.3 apresentaram prevalência da opinião positiva, o que lhe confere as maiores médias (2,8 e 2,9) respectivamente, enquanto que o indicador 2.1 apresenta um perfil idêntico aos dos valores médios. Com relação ao indicador 2.4 Plano de implantação e manutenção do Polo, observou-se um valor dissonante em relação aos demais indicadores, principalmente no que se refere à opinião positiva. As médias dos indicadores apresentaram valores muito próximos da média geral (2,6), sendo os desvios padrão muito idênticos a sua média (1,3). Em todas as distribuições dos indicadores, é constatado um valor médio negativo acima de 40%.

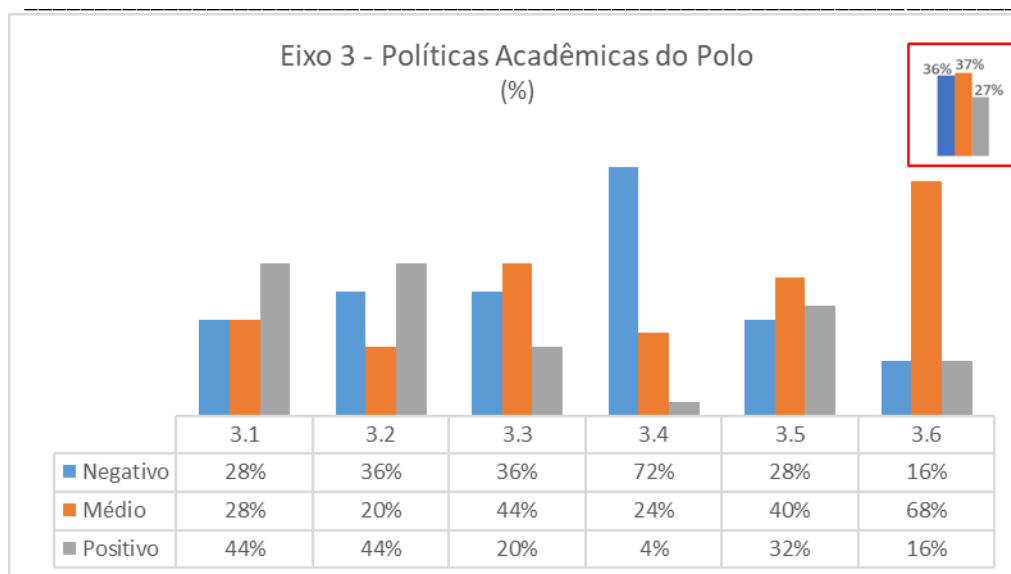
### iii. Eixo 3. Políticas Acadêmicas do Polo

A tabela 9 e gráfico 6, apresentam o resultado das estatísticas descritivas do eixo 3. Políticas Acadêmicas do Polo. As políticas acadêmicas representam as políticas estabelecidas para o ensino, pesquisa e extensão e que abrangem políticas de comunicação com a sociedade, com as IES, mantenedoras e com o atendimento ao estudante. Procurou-se através de seus seis indicadores, verificar como o Polo se mantém alinhado a essas políticas.

**Tabela 9 - Estatística descritiva – Eixo 3 Políticas Acadêmicas do Polo**

dimensão	´1	´2	´3	´4	´5	Med	DesvP			
								Negativo	Méido	Positivo
3.1	3	4	7	5	6	3,7	1,0	7	7	11
3.2	6	3	5	4	7	3,1	1,6	9	5	11
3.3	3	6	11	1	4	2,9	1,1	9	11	5
3.4	9	9	6	0	1	2,2	1,0	18	6	1
3.5	1	6	10	4	4	3,1	1,1	7	10	8
3.6	2	2	17	1	3	3,1	1,1	4	17	4
Med	4	5	9	3	4	3,0	1,1	9,0	9,3	6,7

Fonte: Elaborado pelo autor.



**Legenda**

3.1. Política de ensino do Polo

3.2. Política de pesquisa e extensão do Polo

3.3. Política de atendimento aos estudantes do Polo

3.4. Política de acompanhamento dos egressos do Polo

3.5. Política acadêmica administrativa do Polo

3.6. Comunicação externa do Polo

**Gráfico 6 - Estatística descritiva – Eixo 3 Políticas Acadêmicas do Polo.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A representação gráfica destacada e circundada a vermelho é a representação dos valores médios do eixo.

A maioria dos indicadores apresentam desvios padrão e médias muito semelhantes. Por sua vez, constatou-se valores individualizados dos indicadores divergentes da média e entre si. O indicador 3.1 com polaridade positiva e maior média 3,7 reforça essa ideia. O indicador 3.2 apresenta polaridade positiva, no entanto com opinião negativa e positiva mais expressivos a média 3,1, encontra-se muito próximo da média geral. Os indicadores 3.3 e 3.5 com valores médios idênticos, com prevalência da opinião negativa e relativo equilíbrio positivo e negativo. O indicador 3.4 é entre todas as dimensões aquela que apresenta uma polaridade mais acentuada. Por sua vez, o indicador 3.6 apresenta dominância dos valores centrais.

**iv. Eixo 4. Políticas de Gestão do Polo**

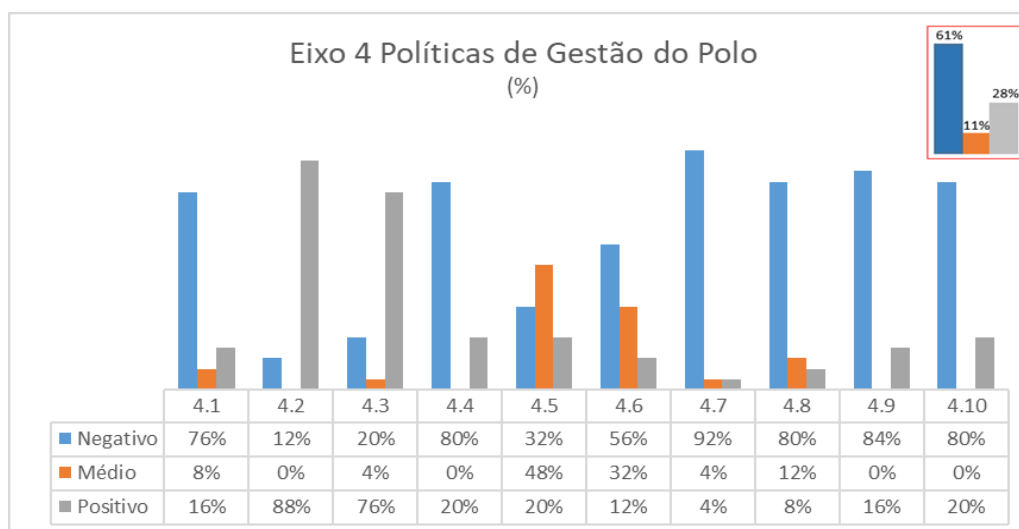
A tabela 10 e gráfico 7, representam o resultado das estatísticas descritivas do eixo 4. Políticas de Gestão do Polo. A organização gerencial do Polo está diretamente relacionada aos recursos humanos, financeiros, e a uma série de ações administrativas, que objetivam proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades

acadêmicas. Através dos dez indicadores deste eixo, verificou-se quais as ações adotadas no que se refere aos recursos humanos e administrativos nestas unidades educacionais.

**Tabela 10 - Estatística descritiva – Eixo 4 Políticas de Gestão do Polo**

dimensão	1	2	3	4	5	Med	DesvP	Negativo	Méio	Positivo
4.1	17	2	2	2	2	1,5	1,1	19	2	4
4.2	1	2	0	15	7	3,8	1,2	3	0	22
4.3	1	4	1	12	7	4,2	0,8	5	1	19
4.4	20	0	0	2	3	1,6	1,4	20	0	5
4.5	3	5	12	2	3	2,9	1,2	8	12	5
4.6	8	6	8	2	1	2,3	1,3	14	8	3
4.7	22	1	1	0	1	1,3	1,0	23	1	1
4.8	17	3	3	2	0	1,4	0,9	20	3	2
4.9	18	3	0	4	0	1,5	1,1	21	0	4
4.10	10	10	0	0	5	2,1	1,6	20	0	5
Med	11,7	4	2,7	4,1	2,9	2,3	1,1	15,3	2,7	7,0

Fonte: Elaborado pelo autor.



Legenda

- |   |   |
|---|---|
| 4.1. Gestão institucional do Polo e o conselho gestor do Polo           | 4.6. Política de capacitação para tutores presenciais do Polo     |
| 4.2. Titulação e experiência acadêmica do coordenador do Polo           | 4.7. Política de capacitação para o assistente à docência do Polo |
| 4.3. Titulação e experiências dos tutores presenciais do Polo           | 4.8. Política de capacitação dos técnicos administrativos do Polo |
| 4.4. Titulação e experiência acadêmica do assistente à docência do Polo | 4.9. Participação do conselho gestor do Polo                      |
| 4.5. Política de capacitação e qualificação para o coordenador do Polo  | 4.10. Sustentabilidade Financeira do Polo                         |

**Gráfico 7 - Estatística descritiva – Eixo 4 Políticas de Gestão do Polo.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A representação gráfica destacada e circundada a vermelho é a representação dos valores médios do eixo.

Com exceção dos indicadores 4.6 e 4.10, este eixo apresenta uma grande heterogeneidade de médias. Globalmente os desvios padrão, não revelam grande heterogeneidade. Os grupos com valores centrais iguais a zero (4.2, 4.4, 4.9, 4.10) apresentam prevalência negativa das avaliações negativas, a exceção ao indicador 4.2 que prevalece opinião positiva. Observa-se valores extremamente negativos 4.7 (92%), 4,8 (82%) e 4.1 (76%). Enquanto que o indicador 4.3 destaca-se pela prevalência positiva. Os indicadores 4.5 e 4.6, embora registrem assimetrias, são dimensões onde os valores, apesar de tudo, se apresentam mais equilibrados. No indicador 4.5 os valores centrais assumem maior relevância.

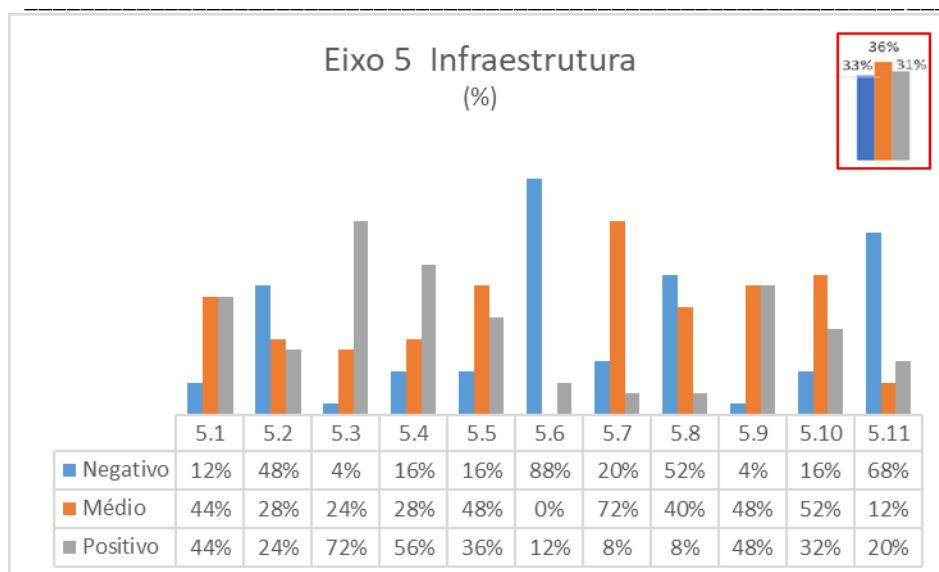
### v. Eixo 5. Infraestrutura

A tabela 11 e gráfico 8, representam o resultado das estatísticas descritivas do eixo 5: Infraestrutura. A infraestrutura é o ambiente indispensável para o funcionamento do Polo, sendo composto pelo conjunto adequado das instalações físicas e tecnológicas que auxiliam no desenvolvimento das atividades administrativas e educacionais.

**Tabela 11 - Estatística descritiva – Eixo 5 Infraestrutura**

dimensão	'1	'2	'3	'4	'5	Med	DesvP	Negativo	Méido	Positivo
5.1	0	3	11	7	4	3,3	1,0	3	11	11
5.2	11	1	7	3	3	2,6	1,4	12	7	6
5.3	0	1	6	8	10	3,9	0,7	1	6	18
5.4	1	3	7	8	6	3,8	0,9	4	7	14
5.5	0	4	12	5	4	3,2	0,9	4	12	9
5.6	21	1	0	2	1	1,4	1,0	22	0	3
5.7	3	2	18	1	1	2,5	0,9	5	18	2
5.8	3	10	10	2	0	2,2	0,7	13	10	2
5.9	0	1	12	6	6	3,7	1,0	1	12	12
5.10	0	4	13	7	1	3,4	0,8	4	13	8
5.11	16	1	3	5	0	1,9	1,2	17	3	5
Med	5,00	2,82	9,00	4,91	3,27	2,89	0,96	7,82	9,00	8,18

Fonte: Elaborado pelo autor.



**Legenda**

5.1. Instalações administrativas do Polo  
5.2. Auditório do Polo  
5.3. Sala de aula do Polo  
5.4. Sala dos tutores do Polo  
5.5. Laboratório de informática do Polo  
5.6. Laboratório Pedagógico do Polo

5.7. Biblioteca do Polo (Físico)  
5.8. Biblioteca do: Política de acervo do Polo  
5.9. Instalações sanitárias do Polo  
5.10. Recursos informacionais e tecnológicos do Polo  
5.11. Plano de expansão e atualização de equipamentos do Polo

**Gráfico 8 - Estatística descritiva – Eixo 5 Infraestrutura**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: A representação gráfica destacada e circundada a vermelho é a representação dos valores médios do eixo.

As dimensões que constituem este eixo apresentam uma grande diversidade de média que chegam a ter uma variação de mais de 50% em relação à média global, como observado no indicador 5.6, havendo inúmeros outros indicadores com variações em torno dos 30% (5.3, 5.4, 5.8, 5.9 e 5.11). Os valores dos desvios padrão embora se apresentem mais coesos, são mesmo assim díspares (5.2, 5.3, 5.8 e 5.11). No cômputo pode se dizer que os indicadores que constituem este eixo apresentam grande dispersão. Um dos aspectos únicos deste eixo é a quantidade de dimensões onde valor central assume maior frequência (5.5 - 48%, 5.7 – 72% e 5.10 – 52%). Os indicadores 5.1 e 5.9 tem perfil idêntico onde os valores negativos se revelam pouco significativos e a opinião positiva e mediana se equivalem. Os indicadores 5.2, 5.6, 5.8 e 5.11, apresentam uma predominância negativa, embora com comportamentos muito díspares nos valores centrais, por exemplo em 5.6 eles assumem 0, enquanto que em 5.8 revelam 40%, desta forma fazem variar de igual modo as apreciações negativas. Por fim resta considerar 5.3 e 5.4 onde prevalece a opinião negativa. Embora em termos globais este eixo se apresente

equilibrado, os indicadores que o compõe revelam valores mais dispersos, sendo que não existe algum indicador com perfil idêntico aos valores globais.

Em geral, a avaliação negativa é predominante nos eixos “1. Planejamento e Avaliação Institucional do Polo” e “4. Políticas de Gestão do Polo”, nos quais a proporção de Polos com valores negativos foi de 80% e 61%, respectivamente. A maior parte dos itens que compõem o eixo “2. Desenvolvimento Institucional do Polo” apresenta proporções semelhantes entre avaliação negativa e positiva, sendo a classificação média menos frequente. Os eixos “3. Políticas Acadêmicas do Polo” e “5. Infraestrutura” constaram de avaliações heterogêneas, o que sugere que a avaliação dos eixos como um todo pode não refletir as particularidades das características dos Polos. Nestes, observou-se avaliação predominantemente negativa em relação aos itens “3.4. Política de acompanhamento dos egressos”, “5.6. Laboratório Pedagógico”, “5.8. Biblioteca do Polo: Política de acervo” e “5.11. Plano de expansão e atualização de equipamentos”.

Baseado nos dados provenientes da avaliação dos Polos, foi conduzida a análise da consistência interna do instrumento. Esta permite verificar se os itens que compõem seus respectivos eixos apresentam padrão semelhante de respostas, o que reflete a coerência da estrutura do instrumento.

## **1.2. Análise de consistência interna**

A consistência interna foi avaliada por meio do coeficiente *alpha de Cronbach*. O indicador permite verificar a consistência interna, isto é, a relação entre os itens de um grupo e o próprio grupo, é uma medida de confiabilidade da escala (Souza *et al.*, 2017). O coeficiente varia entre zero e um, onde valores mais elevados indicam melhor consistência interna. Considera-se ideal que os constructos do instrumento apresentem coeficientes *alpha* superiores à 0,70 (Souza *et al.*, 2017).

Na Tabela 12, observam-se os coeficientes *alpha* estimados a partir dos escores dos eixos. Todos os 25 coordenadores dos Polos de EaD de Santa Catarina participaram do estudo, e seus dados foram utilizados para a avaliação da consistência interna do instrumento de avaliação institucional.

**Tabela 12 - A avaliação da Consistência Interna do Instrumento de Avaliação de Polos EaD a partir Coeficiente Alpha de Cronbach. Santa Catarina, 2019.**

Item	Alpha	Alpha - Item
1. Planejamento e Avaliação institucional do Polo	0,71	
1.1. Instrumento de auto avaliação institucional		NA <sup>12</sup>
1.2. Avaliação externa do polo: divulgação e análise		NA
2. Desenvolvimento Institucional do Polo	0,89	
2.1. Missão, objetivos e metas institucionais		0,83
2.2. Plano de gestão e a participação		0,85
2.3. Desenvolvimento econômico e social		0,84
2.4. Plano de implantação e manutenção		0,91
3. Políticas Acadêmicas do Polo	0,52	
3.1. Política de ensino		0,47
3.2. Política de pesquisa e extensão		0,48
3.3. Política de atendimento aos estudantes		0,39
3.4. Política de acompanhamento dos egressos		0,44
3.5. Política acadêmica administrativa		0,33
3.6. Comunicação externa		0,65
4. Políticas de Gestão do Polo	0,71	
4,1. Gestão institucional do Polo e o conselho gestor		0,64
4,2. Titulação e experiência acadêmica do coordenador		0,68
4,3. Titulação e experiências dos tutores presenciais		0,72
4.4. Titulação e experiência acadêmica do assistente à docência		0,68
4.5. Política de capacitação e qualificação para o coordenador		0,66
4.6. Política de capacitação para tutores presenciais		0,65
4.7. Política de capacitação para o assistente à docência		0,64
4.8. Política de capacitação dos técnicos administrativos		0,73
4.9. Participação do conselho gestor		0,71
4.10. Sustentabilidade Financeira		0,72
5. Infraestrutura do Polo	0,80	
5.1. Instalações administrativas do		0,77
5.2. Auditório do		0,79
5.3. Sala de aula do		0,76
5.4. Sala dos tutores do		0,77
5.5. Laboratório de informática do		0,8
5.6. Laboratório Pedagógico		0,81
5.7. Biblioteca do		0,78
5.8. Biblioteca do: Política de acervo		0,83
5.9. Instalações sanitárias do		0,78
5.10. Recursos informacionais e tecnológicos do		0,79
5.11. Plano de expansão e atualização de equipamentos		0,79

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se analisar a confiabilidade dos itens da escala, observa-se que, com exceção do eixo 3. “Políticas Acadêmicas do Polo”, todos os demais eixos apresentaram consistência interna considerada adequada a partir do coeficiente *alpha de Cronbach* (>0,70).

<sup>12</sup> NA: Estimativa do impacto do item sobre a consistência do eixo não se aplica quando o eixo é composto de dois ou menos itens.

Ao avaliar-se o coeficiente de *alpha* para este eixo, com a exclusão de cada um dos itens, observou-se que o item 3.6, referente à comunicação externa do Polo, apresentava maior impacto sobre a redução da consistência interna. Contudo, este item foi mantido na versão final do instrumento uma vez que é considerado importante pelas diretrizes atuais de avaliação dos Polos. Acredita-se, que a baixa consistência interna nesta dimensão, está atrelada a variabilidade na compreensão sobre políticas acadêmicas pelos participantes do estudo. Nesse sentido, foi inserida uma contextualização no eixo três do instrumento (Apêndice 4), explanando sobre como devem ser interpretadas as políticas em questão.

No intuito de identificar as dimensões que melhor descrevem as inter-relações entre os itens do instrumento, bem como de reduzir o quantitativo de variáveis, de forma a selecionar aquelas que melhor discriminam as observações, foi planejada a condução da análise fatorial exploratória.

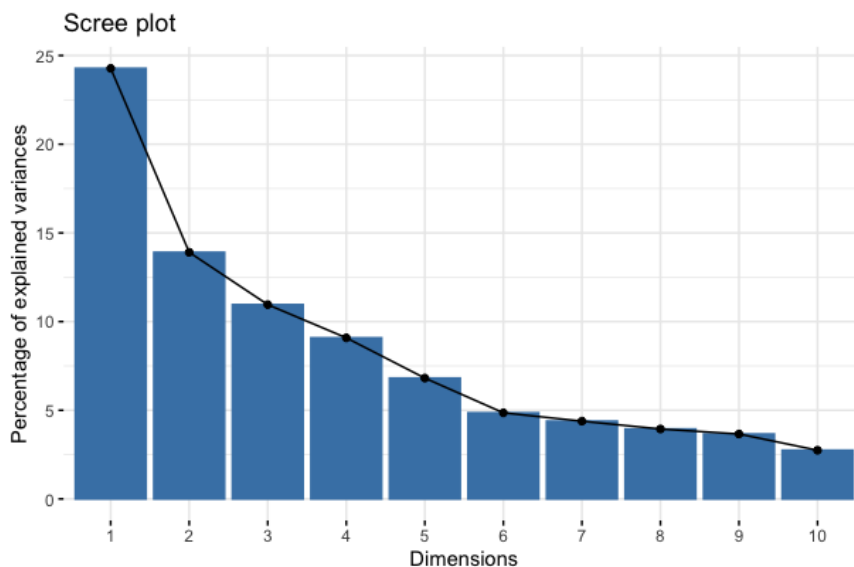
### **1.3. Análise Fatorial Exploratória**

A análise fatorial exploratória (AFE) é uma técnica estatística cujo objetivo abrangente é identificar as relações subjacentes entre as variáveis medidas. Essa técnica permite a redução de dados, identificando as variáveis mais representativas ou criar um conjunto de variáveis, significativamente menor que o original (Hair *et al.*, 2009). Durante a realização de AFE, diversas decisões precisam ser tomadas a fim de se obter uma estrutura fatorial adequada (Costello; Osborne, 2005). Uma vez que os resultados obtidos nas AFEs dependem, em grande medida, das decisões tomadas pelo pesquisador, a técnica possui um alto potencial de produzir resultados não confiáveis.

Portanto, previamente à condução da AFE, foi avaliada a adequação dos dados por meio do critério de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. O coeficiente de KMO, que varia entre 0 e 1, descreve a proporção da variância dos itens que pode ser atribuída a um fator comum. Valores superiores à 0,50 são aceitáveis para a condução da AFE (Hongyu *et al.*, 2018). O teste de esfericidade de Bartlett avalia em que medida a matriz de covariância é similar a uma matriz identidade. Valores significativos ao nível de 5% ( $p < 0,05$ ) indicam que a matriz de covariância difere de uma matriz identidade, o que favorece à condução da AFE (Hongyu *et al.*, 2018). No presente estudo,

foi observado que ambos os critérios foram atendidos, posto que  $KMO=0,50$  e significância observada no teste de Bartlett  $<0,001$ . Nesse sentido, deu-se seguimento na condução da AFE.

Utilizou-se da abordagem de Análise de Componentes Principais. Esta pressupõe que a variância total do conjunto de itens é comum. Optou-se pelo teste de Raymond Cattell para a tomada de decisão a respeito da quantidade de fatores a serem extraídos (Cattell, 1966). Neste, observa-se a partir de qual fator ocorre uma redução abrupta seguida da estabilização dos autovalores, ou das proporções da variância explicada ao avaliar o *Scree Plot*. O gráfico 9, apresenta os resultados dos *eigenvalue*.



**Gráfico 9 - Scree Plot – Análise Fatorial**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, pode concluir-se que, a análise dos componentes principais pelo teste do *scree plot* resultou em cinco fatores que explicaram 65% da variância total, sendo que cada um mostrou autovalores maiores do que 1. Ao analisar a proporção da variância total explicada (Tabela 13), é possível verificar que os cinco primeiros componentes principais explicam 24,3%, 13,9%, 11,0%, 9,1% e 6,8% da variância da escala, respectivamente.

**Tabela 13 - Importância das Componentes Principais.**

<b>Importance of components:</b>			
	Standard deviation	Proportion of Variance	Cumulative Proportion
PC1	2,830	0,243	0,243
PC2	2,142	0,139	0,382
PC3	1,901	0,110	0,491
PC4	1,731	0,091	0,582
PC5	1,499	0,068	0,650
PC6	1,266	0,049	0,699
PC7	1,203	0,044	0,743
PC8	1,141	0,039	0,782
PC9	1,099	0,037	0,819
PC10	0,952	0,027	0,846

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 14 apresenta os resultados da análise fatorial exploratória, considerando o número de fatores identificados pelo *Scree Plot*. A apresentação das cargas fatoriais foi por ordem do item no fator. Para melhor interpretação dos fatores, procedeu-se a realização de uma rotação ortogonal, já que no entendimento de Bezerra (2007), é o tipo de rotação mais utilizado, e que tem como característica permitir que uma variável seja facilmente identificada com um único fator. O autor assegura, ainda, que o método Varimax, tem sido muito bem-sucedido como uma abordagem analítica, para a obtenção de uma rotação ortogonal de fatores. Na tabela, as cargas fatoriais com valor superior a 0,50 foram destacadas em negrito para melhor visualização do perfil dos fatores. O critério mínimo para definir os itens que melhor representam os fatores varia entre 0,40 e 0,70, de forma que valores mais elevados são mais conservadores (Matsunaga, 2010).

**Tabela 14 - Índices de ajustamento do modelo.**

Itens	Cargas Fatoriais por Componente <sup>13</sup>				
	1	2	3	4	5
1.1. Instrumento de auto avaliação institucional	0,335	0,001	0,139	<b>0,827</b>	-0,049
1.2. Avaliação externa do polo: divulgação e análise	0,452	-0,026	0,214	0,332	0,132
2.1. Missão, objetivos, metas institucionais	<b>0,861</b>	0,008	0,035	0,075	0,058

<sup>13</sup> Valores em negrito descrevem as cargas fatoriais superiores à 0,50.

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio Presencial  
Ead/UAB.

2.2. Plano de gestão e a participação	<b>0,839</b>	-0,120	0,042	0,247	0,038
2.3. Desenvolvimento econômico e social	<b>0,884</b>	0,014	-0,224	0,152	-0,065
2.4. Plano de implantação e manutenção	<b>0,696</b>	-0,002	0,333	0,275	0,232
3.1. Política de ensino	0,105	-0,024	-0,292	-0,009	<b>0,841</b>
3.2. Política de pesquisa e extensão	0,137	0,305	0,247	-0,223	<b>0,764</b>
3.3. Política de atendimento aos estudantes	<b>0,532</b>	0,260	0,286	0,439	0,142
3.4. Política de acompanhamento dos egressos	0,239	-0,254	0,089	<b>0,738</b>	0,103
3.5. Política acadêmica administrativa	0,314	0,092	0,262	0,260	0,352
3.6. Comunicação externa	0,074	-0,380	-0,010	-0,043	-0,135
4,1, Gestão institucional do Polo e o conselho gestor	0,259	<b>0,843</b>	0,125	-0,012	0,148
4,2, Titulação e experiência acadêmica do coordenador	0,070	0,273	-0,024	-0,001	-0,036
4,3, Titulação e experiências dos tutores presenciais	-0,195	0,133	0,011	-0,017	0,349
4.4. Titulação e experiência acadêmica do assistente à docência	0,015	<b>0,670</b>	-0,126	-0,120	0,429
4.5. Política de capacitação e qualificação para o coordenador	0,009	0,405	0,280	0,481	-0,135
4.6. Política de capacitação para tutores presenciais	-0,086	0,398	0,424	<b>0,653</b>	-0,164
4.7. Política de capacitação para o assistente à docência	-0,153	<b>0,823</b>	0,157	0,058	0,135
4.8. Política de capacitação dos técnicos administrativos	0,096	0,145	0,098	<b>0,642</b>	-0,212
4.9. Participação do conselho gestor	0,394	0,087	0,207	<b>0,638</b>	-0,096
4.10. Sustentabilidade Financeira	0,454	0,020	0,046	-0,233	0,029
5.1. Instalações administrativas do	0,030	0,466	<b>0,504</b>	0,197	-0,017
5.2. Auditório do	0,180	<b>0,599</b>	0,149	0,162	-0,334
5.3. Sala de aula do	-0,071	0,217	<b>0,801</b>	0,033	-0,154
5.4. Sala dos tutores do	-0,135	0,075	<b>0,808</b>	0,247	0,153
5.5. Laboratório de informática do	0,313	0,484	0,222	-0,055	0,179
5.6. Laboratório Pedagógico	-0,352	<b>0,726</b>	0,085	0,132	-0,196
5.7. Biblioteca do	0,211	0,281	<b>0,522</b>	-0,218	-0,348
5.8. Biblioteca do: Política de acervo	0,353	0,119	0,100	0,004	0,063
5.9. Instalações sanitárias do	0,212	-0,167	<b>0,785</b>	0,393	-0,029

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio Presencial  
Ead/UAB.

5.10. Recursos informacionais e tecnológicos do	0,186	-0,058	0,391	-0,008	-0,165
5.11. Plano de expansão e atualização de equipamentos	0,286	0,253	<b>0,619</b>	0,260	0,005

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise fatorial exploratória teve como objetivo analisar as relações entre todos os itens e explicar esses itens em função de suas dimensões (componentes). Busca-se encontrar meios de reduzir a informação inclusa em várias variáveis originais (itens) em um conjunto menor de variáveis (componentes) com uma perda mínima de informação. Como resultado, foram identificados cinco fatores que refletem relevantes conceitos da avaliação institucional e que são expressos em cada um dos eixos do instrumento (Tabela 15).

**Tabela 15 - Composição dos fatores de acordo com Análise Fatorial Exploratória.**

Fatores	Cargas Fatoriais
<b>Fator 1- “Gestão e desenvolvimento”</b>	
2.1. Missão, objetivos, metas institucionais	0,861
2.2. Plano de gestão e a participação	0,839
2.3. Desenvolvimento econômico e social	0,884
2.4. Plano de implantação e manutenção	0,696
3.3. Política de atendimento aos estudantes	0,532
<b>Fator 2- “Capacitação e suporte à docência”</b>	
4.1, Gestão institucional do Polo e o conselho gestor	0,843
4.4. Titulação e experiência acadêmica do assistente à docência	0,670
4.7. Política de capacitação para o assistente à docência	0,823
5.2. Auditório do	0,599
5.6. Laboratório Pedagógico	0,726
<b>Fator 3- “Infraestrutura”</b>	
5.1. Instalações administrativas do	0,504
5.3. Sala de aula do	0,801
5.4. Sala dos tutores do	0,808
5.7. Biblioteca do	0,522
5.9. Instalações sanitárias do	0,785
5.11. Plano de expansão e atualização de equipamentos	0,619
<b>Fator 4- “Avaliação da qualidade”</b>	
1.1. Instrumento de auto avaliação institucional	0,827
3.4. Política de acompanhamento dos egressos	0,738

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio Presencial  
Ead/UAB.

4.6. Política de capacitação para tutores presenciais	0,653
4.8. Política de capacitação dos técnicos administrativos	0,642
4.9. Participação do conselho gestor	0,638
<b>Fator 5- “Política acadêmica”</b>	
3.1. Política de ensino	0,841
3.2. Política de pesquisa e extensão	0,764

Fonte: Elaborado pelo autor.

O fator denominado “Gestão e desenvolvimento” (24% da variância total explicada) reflete majoritariamente características de desenvolvimento institucional do polo. O fator “Capacitação e suporte à docência” (14% da variância total explicada), representa a capacitação dos assistentes à docência e as condições da infraestrutura de suporte à comunicação (auditório e laboratório pedagógico). O fator “Infraestrutura” (11% da variância total explicada), reflete a estrutura física essencial para a oferta do ensino. O fator “Avaliação da qualidade” (9% da variância total explicada), contempla o monitoramento da avaliação institucional, e a implementação de políticas favoráveis à capacitação técnica (tutores e técnicos administrativos). Por fim, o fator “Política acadêmica” (7% da variância total explicada), reflete a implementação de políticas de ensino, pesquisa e extensão.

Neste capítulo foram descritas as características dos Polos de Apoio Presencial EaD de Santa Catarina, a partir da aplicação do instrumento de autoavaliação institucional, proposto no estudo. Observou-se que os Polos apresentam estrutura fragilizada em relação aos conteúdos abordados nos eixos “Planejamento e Avaliação Institucional do Polo” e “Políticas de Gestão do Polo”. Não obstante, a avaliação conforme os eixos “Desenvolvimento Institucional do Polo”, “Políticas Acadêmicas do Polo” e “Infraestrutura” foi bastante heterogênea, sugerindo que os Polos apresentaram aspectos positivos e negativos em ambos os eixos.

Na sequência, foi apresentada a avaliação da consistência interna do instrumento, conforme sua estrutura original em eixos e então, analisada a estrutura fatorial do mesmo. Verificou-se que o instrumento, de maneira geral, apresenta consistência interna adequada. A análise da estrutura fatorial a partir da AFE resultou em cinco fatores, dentre os quais, três apresentam estrutura conceitual semelhantes aos eixos do instrumento:

“Gestão e desenvolvimento” alinhado ao eixo 2 (Desenvolvimento Institucional); “Infraestrutura” alinhado ao eixo 5 de mesmo nome; e “Política acadêmica” alinhado ao eixo 3 de mesmo nome. O fator “Capacitação e suporte à docência”, contempla a capacitação acadêmica e as condições da infraestrutura de suporte à comunicação. Por fim, o fator “Avaliação da qualidade”, contempla a avaliação institucional e aspectos voltados a capacitação técnica.

A partir da triangulação dos dados adquiridos em ambas as etapas quantitativa e qualitativa deste estudo, o capítulo seguinte decorrerá na discussão dos resultados encontrados. Desta forma, características positivas e negativas, observadas na avaliação dos Polos, será contrastada com a percepção de seus coordenadores frente sua atuação como gestores institucionais.

## **II. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Explicados o tratamento e análise dos dados quantitativos, segundo à norma, deve proceder-se à discussão dos resultados. Tradicionalmente podem ocorrer duas situações: ou a investigação usa uma ferramenta utilizada por outros investigadores, e nesse caso, a discussão faz-se comparando diretamente resultados, ou como o foi o caso, a investigação usa um instrumento desenvolvido de raiz, nesse caso não há uma comparação direta, mas interpretação dos resultados.

Nesse sentido, como aduzem Currel e Santos (2014), uma discussão de resultados significa que:

nenhum estudo é tão inovador, novo e restrito, que não tem relação com outros estudos ou teorias previamente publicadas. Para além disso, e sobretudo nas ciências sociais, o desenvolvimento científico realiza-se através da relação entre teorias, autores, evidências empíricas. Construir e especificar sobre o conhecimento existente é um dos maiores contributos que podemos dar às ciências sociais. Desta forma, a secção da discussão deverá relacionar os principais resultados da nossa pesquisa com os estudos anteriores. Os resultados de outros estudos e que suportam os dados obtidos também devem ser discutidos (Currel e Santos, 2014, p.3).

Traz-se para conhecimento, alguns estudos sobre avaliação em Polos EaD na literatura, mas todos com focos diferenciados da proposta da presente tese, como é o caso do trabalho de Martins *et al.* (2018), que visa conhecer a “avaliação institucional em polos

do sistema universidade aberta do Brasil”; ou a tese de Spanhol (2007), que propõe “critérios de avaliação institucional para polos de educação a distância”. Encontram-se, também, estudos que têm como foco a figura do coordenador de Polo, onde destaca-se a “influência da competência empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos polos EaD de Wolf (2014); ou ainda, pesquisas que visam avaliar a estrutura existente nos Polos UAB como no artigo de Silva *et al.* (2012), “um olhar da região nordeste na avaliação dos polos do sistema universidade aberta do Brasil (UAB)” e, mencionando uma última contribuição, estudos que têm o sistema UAB como seu foco de avaliação, como é o caso da dissertação de Pinto Junior (2013), intitulada “análise da metodologia de avaliação do programa sistema universidade aberta do Brasil”.

E, em não havendo na literatura um estudo que aborde rigorosamente o objeto desta pesquisa, discutir-se-á os resultados a partir da estratégia da triangulação, que envolverá os resultados do método quantitativo em confronto com o método qualitativo, que utilizou a entrevista como técnica de coleta.

## **2.1. Triangulação entre os métodos de análise**

O objeto desta pesquisa é a avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial. Partiu-se da premissa de que estas unidades educacionais, tanto quanto as instituições de ensino superior, a quem servem de suporte, necessitam de um processo sistêmico e permanente sobre suas práticas, a fim de aperfeiçoarem sua atuação, com o objetivo da qualidade funcional.

O grande questionamento envolve o que hoje se pratica como avaliação dos Polos de Apoio Presencial. Basicamente, um instrumento único de avaliação de implantação (credenciamento) e avaliações *in loco*, realizadas pelo MEC, para a verificação do cumprimento das exigências mínimas, que consistem em estrutura física e de pessoal.

Para encorpar o que se definiu como objetivo desta tese, qual seja: “propor e operacionalizar um instrumento de avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial EaD/UAB”, fez-se necessário, primeiramente, com a ajuda da literatura, responder as perguntas de partida, para que o trabalho se efetivasse.

A primeira indagação derivou da constatação de que a avaliação da qualidade dos Polos EaD/UAB, é sumária e limitada. Sendo assim, seria possível avaliar sua qualidade institucionalmente? Não! Não seria possível avaliar sua qualidade institucionalmente, tendo em vista, que o atual instrumento de avaliação dos Polos, composto pelos indicadores de medição de estrutura física e de recursos humanos, foram considerados insuficientes, quando comparados, aos indicadores do atual instrumento único de avaliação institucional das modalidades EaD e presencial.

As questões seguintes dizem respeito a existência de instrumentos de avaliação ou, a necessidade de criá-los, e se existem normas orientadoras para isso. Constatou-se em pesquisa junto as principais bases de dados, que não existe um instrumento específico para avaliar Polos institucionalmente. O que existe, e que está disponível no site do INEP<sup>14</sup>, é tão somente o instrumento único de avaliação para implantação do Polo, com as exigências mínimas de estrutura física e de recursos humanos, a ser preenchido pelos avaliadores externos para monitoramento, e que hoje se resumem a relatórios preenchidos pelo próprio Polo. Diante disto, surgiu a necessidade de criação de um instrumento de avaliação institucional nos Polos, que esteja alinhado às diretrizes estabelecidas pelo SINAES (art.3º), que subsidiam o credenciamento, reconhecimento e a transformação de organização acadêmica.

Por fim, as questões de partida indagam sobre se seria possível recolher informações com alguma pertinência destas unidades educacionais, com o instrumento proposto e aplicado junto aos coordenadores de Polo, bem como da possibilidade de obter-se um diagnóstico da situação dos Polos de Apoio Presencial EaD/UAB.

Sim! Foi possível aplicar o instrumento proposto nesta tese junto aos coordenadores dos Polos de Apoio Presencial. As informações relevantes, analisadas anteriormente através dos métodos quantitativo e qualitativo, pelas técnicas de coleta de dados, questionário e entrevista, serão discutidas na sequência pela estratégia da triangulação, possibilitando traçar o diagnóstico da situação destes Polos.

---

<sup>14</sup> Disponível em:  
[https://download.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento\\_Cred\\_Polo\\_EAD\\_atualizado\\_agosto.pdf](https://download.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Cred_Polo_EAD_atualizado_agosto.pdf).

As questões da entrevista captaram o entendimento geral sobre os cinco eixos do questionário. Essa abertura teve como proposta captar, na percepção dos coordenadores, os pontos de maior dificuldade na rotina dos Polos e buscar, de certa forma, explicações para as questões que o questionário não permitiu avançar.

### **i. Eixo 1. Planejamento e avaliação institucional do Polo**

A questão “planejamento” se define aqui como um vetor de organização, de direção, de projeção do Polo, que aliado à autoavaliação, importante instrumento de gestão, facilita a tomada de decisão.

A importância da relação entre Planejamento e Avaliação Institucional, fica evidenciada nas palavras de Cavallieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004) que aduzem:

Avaliações bem concebidas e realizadas com a participação ativa das comunidades envolvidas podem fornecer relevantes subsídios para diferentes modalidades de planejamento, em particular quando se trata de redesenhar o futuro de determinadas atividades universitárias (Cavallieri; Macedo-Soares; Thiollent, 2004, p. 98).

Entendem a maioria dos respondentes do questionário (84%), que não existe instrumento de autoavaliação institucional ou, que existe, mas não é utilizado como instrumento de gestão, o que perde a sua utilidade. As respostas de alguns dos entrevistados confirmam esta estatística, como se transcreve:

C1 Nós não temos uma avaliação institucional do Polo e isto é um ponto negativo. A falta deste instrumento não possibilita que identifiquemos os problemas do Polo, e que se estabeleça uma maior comunicação com os tutores e as IES. Se tivesse, ficaríamos por dentro destas informações.

C7 No Polo nós não temos uma autoavaliação. (...). A gente precisa manter toda a estrutura necessária para o funcionamento do Polo. A questão do Polo, a gente não tem um instrumento formal. Isso é um ponto frágil do Polo. Deveria ter uma avaliação onde todos pudessem avaliar, alunos, professores e servidores.

C13 O Polo não tem instrumento de autoavaliação, que eu acho que é um ponto negativo. A autoavaliação é um instrumento que a gente pode verificar as dificuldades enfrentadas pelo Polo, e as necessidades dos alunos e dos cursos.

No entanto, justificando os 16% que entendem haver no Polo, avaliação institucional, destaca-se a fala do coordenador C4:

C4 Nós temos autoavaliação. No final do ano nós começamos nosso planejamento estratégico. Nosso plano de ação tem por base nossa avaliação que são as propostas para 2021. A equipe se reuni regularmente para planejamento das ações. Nosso plano de ação tem como base aquilo que a gente consegue fazer com autonomia, sem depender do Sistema Universidade Aberta ou de instituições de ensino superior. Já que a gente não consegue cursos UAB a bastante tempo, nós convidamos a especialistas da prefeitura e de instituições de ensino superior para ministrar palestras, cursos, oficinas, e eles vem prontamente.

Sobrinho (2005) entende a avaliação como uma dimensão imprescindível da instituição, e aduz:

(...) deve ser uma atividade sistemática e permanente que resulte em uma compreensão global e integrada da universidade, produza conhecimentos sobre as diversas estruturas acadêmicas e institucionais, seja um processo enriquecedor da vida comunitária, instaurando-se como um instrumento da melhoria da qualidade de todos os aspectos e setores científicos, pedagógicos, políticos e administrativos (Sobrinho, 2005, p. 33-34).

Traz-se para reflexão o estudo realizado por *Martins et al.* (2018), cujo objetivo foi conhecer a avaliação institucional em Polos de educação à distância UAB no estado do Ceará e não foi surpresa a conclusão do autor, que afirma: “evidenciou-se que a avaliação institucional nos polos é ínfima e desalinhada com a legislação em vigor”.

Relevante ainda, neste estudo, é a conclusão de que a avaliação institucional não é entendida na sua totalidade, pelos coordenadores, principalmente para o que prevê o Ministério da Educação como processo de avaliação institucional (*Martins et al.*, 2018).

As conclusões de *Martins et al.* (2018) faz pensar que este certo desconhecimento sobre o processo de avaliação institucional, sua importância e abrangência, por parte dos coordenadores, demonstra sua pouca experiência em gestão.

A autoavaliação tem o cunho de ser um instrumento de aperfeiçoamento da instituição, no caso, os Polos de Apoio Presencial, enquanto unidades educacionais. Segundo o SINAES (2009):

As funções mais importantes da autoavaliação são a de produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população. (SINAES, 2009, p. 106).

O confronto de respostas permite saber que o planejamento não é uma prática, assim como também não é uma prática a autoavaliação. O que realmente declara o motivo, é a entrevista. Quando a maioria afirma que o planejamento é feito com os cursos ofertados, passa-se a entender a falta do planejamento, porque a maioria dos Polos carece de cursos. Corroborando com a assertiva, transcreve-se:

C8 O Polo faz planejamento. A gente faz um planejamento a partir dos cursos ofertados das instituições.

C4 Então em relação aos cursos UAB, eu não consigo fazer um planejamento de curso de graduação e pós-graduação, porque a gente depende da CAPES. Este é o grande ponto negativo. Até porque dentro do planejamento de 2018 e 2019 estaria no nosso planejamento o curso de educação inclusiva, que já tinha sido aprovado pela CAPES que até 2018 a gente não recebeu. Praticamente tudo parou desde 2018.

O que fica muito claro, no que se extrai das entrevistas, é que estas importantes ferramentas de gestão ficam condicionadas no Polo, à existência de cursos. Na ausência destes, o Polo se mantém em modo espera.

Há um contraditório, tanto dos entrevistados, quanto dos respondentes do instrumento, sobre a existência da avaliação institucional, tanto autoavaliação, como avaliação externa. A avaliação, que a maioria dos respondentes se reporta, é o relatório de monitoramento, fruto das visitas *in loco* para verificação da infraestrutura, conforme se transcreve:

C14 A avaliação é feita esporadicamente, através de um relatório de monitoramento, principalmente quando há uma mudança de endereço. Nós não possuímos um instrumento de auto avaliação formal.

C7 – A avaliação do MEC vem com frequência para manter o Polo apto.

A avaliação externa, tem a função de manter o Polo apto, ou seja, manter as estruturas mínimas exigidas pelo MEC, mas não há divulgação, segundo 48% dos respondentes. Outros 52%, entendem haver divulgação, mas os resultados não são analisados e discutidos. Encorpendo a estatística, os entrevistados relatam sobre a divulgação da avaliação externa:

C5 – O Polo já sofreu quatro autoavaliações e acabaram sendo muito positivas para a unidade. Eu coloco como positiva pois, à medida que os avaliadores aparecem no Polo e reúnem a coordenação, isto favorece a organização e funcionamento da unidade.

C7 (...) a avaliação externa é apenas comunicada se o Polo está apto ou não, e quais mudanças necessárias.

C6 Eu acho que em relação a avaliação do Polo é uma coisa fechada entre CAPES e Polo. A gente divulga apenas o resultado. Os avaliadores só vieram em 2009 e somente em 2010 é que saiu o resultado. E aí quando o Polo se mudou em 2014, eles apareceram em 2015 para avaliar. As demais avaliações eles fazem a distância através de preenchimento de relatório de monitoramento da estrutura física e recursos humanos.

Encerrando as considerações sobre este eixo, ficou muito evidenciado nas entrevistas que os Polos estão em completa dependência do mantenedor, das Instituições e da CAPES, pela falta de cursos e pela falta de apoio do mantenedor, como se traduz abaixo:

C4 Praticamente tudo parou desde 2018. Para você ter uma noção hoje, nós só temos 7 alunos do curso de licenciatura em graduação pela UDESC. Eles estão na última fase. Então, como que eu posso planejar algo vinculado a graduação e pós-graduação se a gente não tem a contrapartida da CAPES.

C10 Nós coordenadores lutamos muito para que o Polo esteja apto para o funcionamento, só que a gente não tem muito respaldo do município. O município não entende o que era o Polo, qual era a função do Polo, sendo um trabalho constante e muito árduo para entender que o Polo é uma extensão da universidade.

Para este eixo, os Polos de Apoio Presencial apresentam como perfil primeiro, a falta de planejamento, já que ela fica condicionada a existência de cursos; e, segundo a ausência de autoavaliação e até de avaliação externa, porque se os resultados não são divulgados e discutidos, os efeitos são meramente burocráticos.

## **ii. Eixo 2. Desenvolvimento Institucional do Polo**

A abordagem sobre o desenvolvimento institucional do Polo, tem como objetivo identificar as ações praticadas por estas unidades educacionais na busca e promoção da educação, na modalidade a distância, considerando o atendimento à comunidade externa e o desenvolvimento sócio econômico da região. Assim, objetivos, identidade, missão, metas institucionais, idealmente, deveriam estar alinhadas e constar do plano de gestão destas unidades. Este conjunto de características emergiu no fator “Gestão e desenvolvimento” a partir da AFE, sugerindo que estas características supracitadas contribuem para a avaliação positiva ou negativa do desenvolvimento institucional do Polo.

O instrumento de avaliação vigente para as IES consolidou o PDI como diretriz na avaliação da qualidade institucional, precisando constar tanto nos procedimentos de autoavaliação, quanto nos procedimentos de avaliação externa.

O Decreto-lei nº 9.235/17 enumera o PDI como parte dos documentos exigidos para o credenciamento das IES, nele constando, inclusive, a relação dos Polos de Apoio Presencial, previstos para a vigência do PDI.

No caso do Polos, o instrumento de Planejamento exigido para sua institucionalização, constante do Termo de Compromisso Mantenedor do Polo de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (anexo 3) é o Plano de Gestão, conforme as diretrizes gerais da DED/CAPES.

Verificando-se o resultado estatístico, constatou-se que 1/3 dos Polos não possuem o plano de gestão e que entre os que alegam ter, 24% concordam que não existe um alinhamento entre objetivos, políticas, metas e desenvolvimento socioeconômico do entorno, o que torna a existência do plano ineficaz.

As entrevistas mostram a mesma dualidade entre a existência ou não do plano de gestão. O que diferencia, é que enquanto o questionário oferece um resultado fechado, a entrevista, com a riqueza de explanação sobre o tema, mostra o motivo das respostas.

Mais uma vez, a falta de cursos é citada entre os coordenadores, tanto para explicar a ausência de um plano de gestão, para os que consideram não ter, quanto para justificar a falta de alinhamento, para os que alegam ter. Transcreve-se dos entrevistados C7, C13 e C11.

C7 Eu acho que há é um descaso muito grande com a universidade aberta do Brasil, com os Polos mesmo (...). Desde 2018 que foi o último curso que a gente teve. Temos 3 cursos que estão quase acabando e ainda não fomos contemplados com cursos novos.

C13 Nós temos um planejamento dos cursos que são ofertados, ou seja, plano de atividades em razão do cronograma das universidades.

C11 Existe um plano de gestão, e ele está alinhado conforme as exigências da CAPES. Este plano de gestão, é praticamente um plano de ação em conformidade com os cursos ofertados.

Não há um plano de gestão, o que há na verdade é um planejamento da rotina do Polo em virtude do cronograma dos cursos ofertados pelas universidades. Neste íterim Meyer Junior (2004) destaca que o Planejamento Estratégico se caracteriza como um instrumento administrativo que, ao ser adotado de modo sistemático, contribui para a promoção da integração e a similitude de ações na instituição.

Entre os que alegam ter um plano de gestão destaca-se os coordenadores C3 e C5:

C3 Nós temos e já foi feito a alguns anos este plano do Polo. Temos um plano e vamos fazendo uma atualização em conjunto com a prefeitura.

C5 O plano de gestão a gente tem. Nesta última gestão a gente reavaliou para saber se as metas foram atingidas. Está valendo muito, e isto funciona.

Um plano de gestão no Polo, alinhado com as necessidades socioeconômicas da comunidade externa, e articulado com as ações do mantenedor, é a própria essência do Programa UAB e da EaD.

Entendem Diana, Catapan e Spanhol (2017) que existe uma relação entre a economia e o Polo EaD. Consideram os autores, que a implantação dos Polos traz o aumento de oportunidades à população, estimulando acesso ao ensino superior, resultando no aumento na produção de bens e serviços.

Entende-se que é através da comunidade acadêmica, que o Polo acessa a comunidade externa, seja na troca de experiências, seja na interação de atividades, aproximando a instituição da sociedade. No entanto, menos da metade dos respondentes do questionário alegaram que seus Polos são atuantes na questão do desenvolvimento econômico e social da comunidade externa, e apenas 4% deles alega, que a comunidade acadêmica tem participação nas tomadas de decisão.

A resposta dos entrevistados sugere três situações distintas na relação entre Polo e comunidade externa. A primeira traduz um Polo voltado tão somente a comunidade acadêmica, como se transcreve de C13:

C13 O Polo está à disposição da comunidade de compartilhar espaços, mas nosso público alvo são os alunos.

A segunda, remete ao espaço do Polo utilizado pelo mantenedor para atender a comunidade, enquanto espaço do município, como se transcreve de C12:

C12 Os espaços são usados para realização de algumas atividades relacionadas ao mantenedor para atendimento da comunidade de um modo geral.

A terceira, sugere um Polo mais atuante, como se extrai de C4:

C4 Nós temos parcerias com diversas instituições, e a temática que criamos desde 2018 que se chama rede de saberes apresenta ações para comunidade de Florianópolis.

Não menos relevante na discussão do eixo “desenvolvimento institucional do Polo”, é a questão do plano de manutenção do Polo, que trata da política de manutenção dos alunos já matriculados. Segundo Silva Filho *et al.* (2007), investimentos para que se possa manter os alunos já matriculados são ínfimos, quando comparados aos investimentos em marketing para o chamamento de alunos aos cursos EaD.

Os resultados, segundo os respondentes do questionário, evidenciam o que já preconiza a literatura, 40% dos respondentes alegam não haver um plano de manutenção do Polo, os demais que alegam ter, não consideram a regionalidade e a demanda de cursos, sendo ínfimo o percentual dos que consideram uma relação entre cursos ofertados, matriculados e evadidos (desistência e abandono).

Das entrevistas, vale destacar sobre o plano de manutenção do Polo, os relatos de C7 e C9, respectivamente:

C7 É um levantamento de demanda, para que quando tiver os cursos a gente saber qual a demanda a ser atendida. Nós elencamos, por exemplo no Plano Nacional de Educação, um percentual de graduados que temos que atingir.

C9 Tinha uma demanda, porque as pessoas nos procuram, mandam e-mail, pois dentro das instituições tem um contato com os cursos. Então sempre temos uma demanda inscrita.

Infere-se que as ações nos Polos passam pela aquisição de novos alunos, e a preocupação acaba se resumindo em ter alunos para conseguir cursos. A questão da manutenção destes alunos nos cursos, realmente não foi mencionada pelos entrevistados.

### **iii. Eixo 3. Política acadêmica do Polo**

O eixo “políticas acadêmicas do polo” é analisado em consonância com seu alinhamento à comunidade externa, IES e mantenedores. Em relação à análise fatorial exploratória – AFE, as características política acadêmica e política de pesquisa e extensão, emergiram no fator “Política Acadêmica”, que não inclui características como políticas de atendimento aos estudantes, políticas de acompanhamento dos egressos, política acadêmica administrativa e comunicação externa. Isso sugere que as características política acadêmica e política de pesquisa e extensão contribuem conjuntamente para a avaliação das políticas acadêmicas do país.

O Polo de apoio presencial segue normativas preestabelecidas pela SEED/MEC, mas atua nos municípios vivenciando sua realidade e observando a pluralidade de relações, seguindo o que estabelece o documento “referencial de qualidade 2007”, para a observância das “particularidades dos cursos oferecidos face ao desenvolvimento social e econômico da região” (Brasil, 2007).

Preocupa quando apenas  $\frac{1}{4}$  dos respondentes consideram as demandas socioeconômicas da região em sua política acadêmica-administrativa, percentual um pouco maior quando se questiona a respeito do alinhamento em relação à política de extensão e pesquisa, considerando inclusive, as atualizações didático-pedagógicas e curriculares e as avaliações das extensões de produção científica, disponibilizadas pelos cursos ofertados pelas IES.

Em se tratando de atendimento aos estudantes, a grande maioria dos respondentes alega ter uma política de atendimento ao estudante, o que se extrai nas entrevistas, dos coordenadores C5 e C3:

C5 O acompanhamento é feito através de momentos presenciais uma ou duas vezes por semana.

Novamente voltamos à falta de cursos, como se pronuncia o coordenador C3:

C3 Temos todos os cursos UAB para serem finalizados agora em agosto, (...) A UAB possui um monte de regras impedindo a ocupação de seus espaços para atividades paralelas.

Sobre a questão da evasão comentou o entrevistado C9:

C9 A questão da evasão depende muito dos cursos. O curso de Administração/UFSC tem uma evasão bem expressiva. (...) A evasão é por achar que o ensino UAB é fácil, que tem tudo de graça e tudo pronto.

Para a política de egressos, 36% não contemplam uma política de acompanhamento dos egressos no Polo, mas entre os que acompanham, têm em seus ex-alunos, o retorno como profissionais, como explica C12:

C12 Quanto aos que já formaram, aqui é uma cidade pequena, a gente observa que muitos retornam como tutores, gestores ou professores, principalmente os da área de licenciaturas.

O alinhamento entre a política acadêmica-administrativa do Polo e o projeto político pedagógico dos cursos ofertados, parece ser satisfatório para 40% dos questionados, no entanto, as queixas giram em torno do não acompanhamento das políticas das IES, em relação a estas unidades educacionais, como explica C11:

C11 (...) não se justifica um investimento grande dos mantenedores, e principalmente do governo federal, sem a oferta de cursos. No meu entendimento, deveria ser ofertado cursos conforme as demandas do município. Não adianta ofertar um curso, por exemplo de biblioteconomia, se eu não vou ter público.

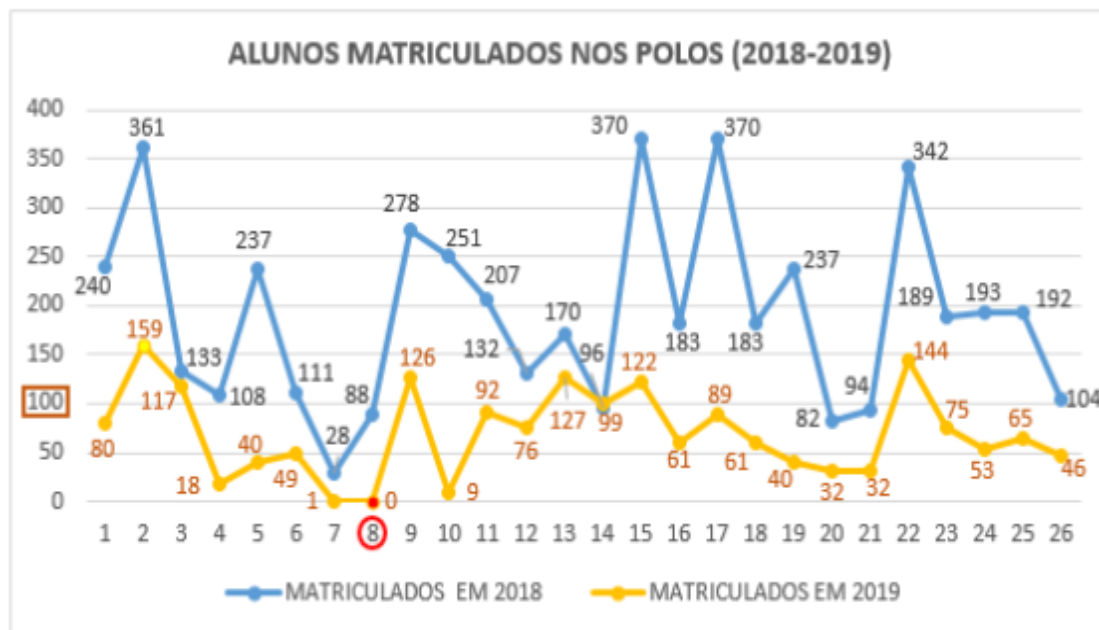
Com relação aos canais de comunicação externa do Polo com a sociedade, o que merece registro, além dos 68% que utilizam tão somente para informações institucionais do Polo, é o fato de que 84% dos respondentes não utilizam esse canal para a divulgação do resultado de suas avaliações. Sobre este item os entrevistados não se manifestaram.

Relevante destacar o desabafo que resume e explica, o ponto que refletiu em um resultado insatisfatório para esse eixo, na análise deste autor, como transcreve-se do coordenador C8:

C8 Com relação as demandas de cursos, continuamos sem mudança. (...). A gente viu um esvaziamento dos Polos. (...). Teve uma época que tivemos quatorze cursos entre graduação e especialização e que apesar de ter dado muito trabalho, sentíamos que o Polo estava fazendo seu papel. A gente ouve queixa de muitos coordenadores de não ter mais um curso e corre o risco de

fechar o Polo. A gente não sabe para onde está caminhando o planejamento nacional com este esvaziamento dos cursos. Porque o aluno é a vida do curso e do Polo.

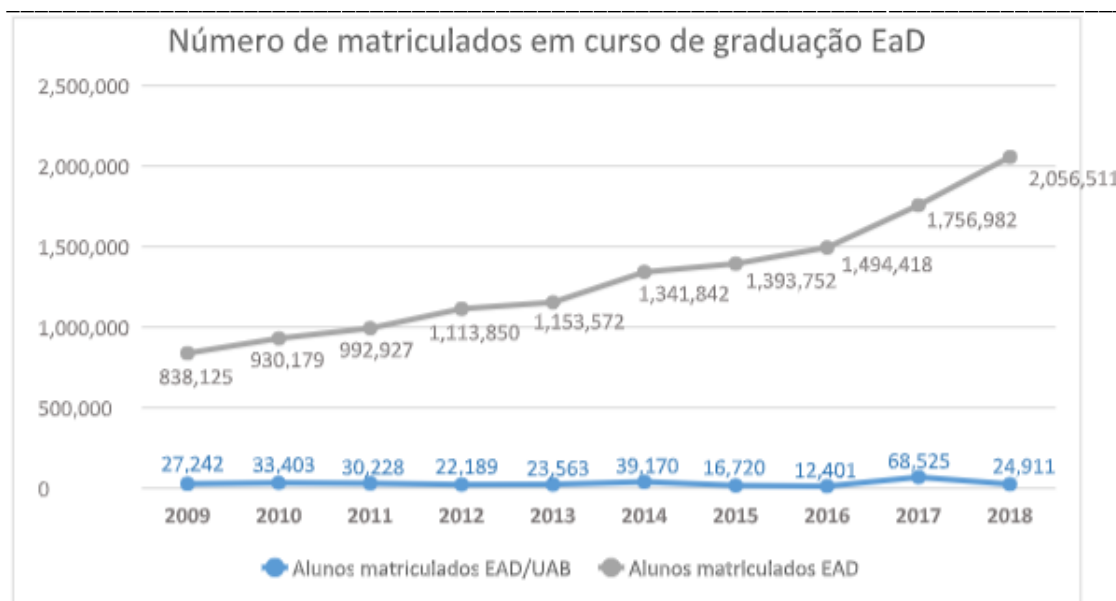
O gráfico abaixo ilustra o número de alunos matriculados nos Polos de Apoio Presencial pesquisados entre 2018 e 2019.



**Gráfico 10 - Número de alunos matriculados nos Polos EAD/UAB/SC pesquisados entre 2018-2019.**  
Fonte: SisUAB (2020).

O levantamento feito junto ao Sistema UAB nos anos de 2018 e 2019, data da visita e pesquisa aos Polos, respectivamente, constatou-se a crescente redução do número de alunos matriculados neste período, aproximando-se de uma total ausência de alunos, o que culminaria com o fechamento do Polo por inatividade. Exemplo prático, o ocorrido com o Polo de Concórdia, no gráfico com destaque em vermelho, que em 2018 possuía 88 alunos e, em 2019, data da aplicação do instrumento de avaliação, encontrava-se inativo. Em se mantendo esta situação, muito provavelmente em um ou dois anos, cerca de 68% dos Polos que em 2019 possuíam menos de 89 alunos, poderão se tornar inativos.

Para reflexão, igualmente importante ilustrar a diferença no número de matriculados em cursos de graduação no Ead/UAB em relação à modalidade EaD geral, no Brasil, tendo como referência o exercício de 2018.



**Gráfico 11 - Número de alunos matriculados EAD/UAB e EaD geral no Brasil.**

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados fornecidos pela CAPES via solicitação on-line (2020) e ABED (2019).

Aqui pode-se constatar que a oferta limitada de cursos através de editais, relatada pelos coordenadores, tem estagnado o Sistema UAB, seja por desinteresse dos alunos aos cursos oferecidos, seja pela própria falta de recursos financeiros e orçamentários do governo federal, que não consegue manter a regularidade dos editais de oferta de cursos para os Polos de Apoio Presencial.

A falta de cursos reflete neste eixo negativamente. Atender requisitos mínimos de infraestrutura e de pessoal, organizar pesquisa de demanda, envolver a comunidade acadêmica, acompanhar egressos, atender alunos, elaborar planejamento, alinhar políticas acadêmicas com as políticas das universidades, “sem saber para onde está caminhando o planejamento nacional”, conforme palavras de C8, é realmente desgastante. E, por fim, nas palavras do coordenador C6 “O edital é que move tudo, até o ânimo da gente”.

#### **iv. Eixo 4. Política de gestão do Polo**

A organização gerencial do Polo, tratada neste eixo, está diretamente ligada à gestão de pessoas e à gestão financeira, onde as ações administrativas têm o intuito de formar um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades acadêmicas.

O gestor do Polo deve providenciar a criação de um Conselho de Gestão do Polo, que possa atuar conjuntamente com a coordenação do Polo, garantindo a permanência de cursos e programas, através de um plano de ação planejado.

Conforme os respondentes do instrumento de avaliação, 68% dos Polos não possuem um conselho gestor e outros 8%, responderam que existe, mas este não participa das atividades do Polo, ou seja, há claramente uma sobrecarga sobre o coordenador, que poderia juntamente com o conselho gestor, praticar uma gestão articulada definindo estratégias, tanto para angariar cursos, quanto recursos financeiros.

Melhor elucidada fica essa questão, quando se busca respostas nas entrevistas. Assim extrai-se da fala do coordenador C1:

C1 (...) nós tínhamos um conselho gestor. No entanto, em virtude de termos que criar um CNPJ para este Conselho e não termos verba para manutenção, a própria mantenedora desestimulou isto. Com o conselho gestor acredito que poderíamos organizar um plano e uma avaliação da gestão do Polo.

Percebe-se do depoimento de C1 que a dificuldade na criação do conselho gestor está na operacionalização. Criar um CNPJ e envolver pessoas e recursos, porque o Conselho requer participação do corpo discente, tutores, mantenedor, sociedade civil e as instituições de ensino superior que ofertam os cursos. E este seria responsável por administrar as demandas do Polo, principalmente as financeiras. Para o mantenedor é útil que a Secretaria a qual o Polo está vinculado faça esse papel, uma vez que geralmente as verbas destinadas ao Programa se encontram dentro de uma rubrica geral do orçamento da Secretaria em questão. Justifica-se a assertiva nas palavras dos coordenadores quando aduzem:

C12 Não temos conselho gestor. (...) a prefeitura organiza recursos dentro da secretaria da educação. O Polo entra neste orçamento. Ficamos em segundo plano tendo em vista que a prioridade nas prefeituras é a educação infantil e o ensino fundamental.

C8 Não temos um conselho gestor. Eu não administro diretamente os recursos quem administra é um órgão da Secretaria da Educação.

De outra forma, justificando o percentual que diz ter um Conselho Gestor atuante, registra-se a fala dos coordenadores:

C5 O conselho gestor é atuante no Polo para as decisões da Unidade. (...) Com relação à sustentabilidade financeira há também o envolvimento do Conselho Gestor.

C10 A gestão do Polo tem um envolvimento muito grande com o conselho gestor que é o conselho do Polo UAB. Existe planejamento de ações e eu tenho uma equipe extremamente dedicada, que são profissionais da Secretaria de Educação que foram designados para o Polo para desenvolver estas ações.

Registre-se que a constituição do Conselho Gestor, tanto quanto a formulação do Plano de Gestão, são condições determinadas no Acordo firmado entre os conveniados quando da implantação do Polo no Município.

Em relação à titulação e experiência de coordenadores e tutores, de maneira geral, o resultado estatístico demonstrou que praticamente todos possuem titulação maior que o exigido, sendo que com apenas titulação mínima são 4% dos coordenadores e 8% dos tutores.

No entanto, 80% dos Polos não têm assistente à docência, percentual explicado no fato de o quantitativo de assistentes à docência nos Polos estar relacionado ao quantitativo de alunos matriculados e ativos nos Polos, a partir de 100 estudantes. As atribuições destes profissionais estão elencadas na Portaria CAPES nº 101 de 08 de maio de 2018 e, entre outras, inclui dar apoio às ações acadêmicas das IES que atuem no Polo, através do acolhimento e manutenção dos alunos e auxiliar no esclarecimento de dúvidas, com o intuito de reduzir a evasão dos cursos a distância, ofertados pelo Sistema UAB (Portaria MEC nº 101/18). Com relação ao assistente à docência apenas um coordenador se pronunciou e relatou:

C6 Se não melhorar o número de alunos, muito provavelmente perderemos o assistente à docência. Isto vai entristecendo pois já tivemos 11 turmas ao mesmo tempo. Agora temos apenas quatro e pode acabar tudo em agosto.

Com relação a capacitação, os resultados estatísticos mostram que 88% dos coordenadores entendem haver capacitação e qualificação para o coordenador do Polo, e 68%, alegam haver algum tipo de qualificação aos tutores presenciais. No entanto, de maneira expressiva, 68% entendem não haver política de capacitação e qualificação para os servidores técnico-administrativos. No caso do assistente à docência, 88% dos respondentes disseram não haver este profissional no Polo.

Os coordenadores entrevistados que ressaltaram a questão da formação e capacitação dos profissionais, assim se pronunciaram:

C10 Cursos de capacitação não surgiu mais nada. E era tão bom. Sempre tinha formações, encontros.

C6 Capacitação a gente teve para coordenador e assistente, mas agora não tem mais.

Encerra-se a discussão sobre formação continuada da gestão, com o lamento do coordenador C13, que aduz:

C13 De quatro anos para cá não teve mais cursos e conseqüentemente tanto gestores, quanto tutores, acabaram não tendo mais conhecimento e não se atualizando do funcionamento dos Polos, desta interação com as universidades. Exemplo: acabaram não tendo conhecimento do nascimento e funcionamento de um Polo, canais de comunicação para os tramites necessários para a solicitação e manutenção de cursos, ou seja, o dia a dia no Polo.

Como última questão neste eixo, a sustentabilidade financeira é a ferramenta que materializa as ações do Polo. Sobre a participação do conselho gestor neste indicador é plausível que 72% responda que não há efetivamente essa participação, considerando que 76% já alegaram anteriormente, que não têm conselho gestor, ou que este não participa das decisões do Polo. Uma pena, porque uma gestão articulada através de um conselho gestor deveria garantir a operacionalização do orçamento destinado ao Polo.

O Polo e sua relação com a dotação orçamentária proveniente do mantenedor é assunto muito delicado. Entre desconhecer verba/recursos orçamentários e não participar da elaboração orçamentária para o seu Polo, somam 80%. Portanto, 20% dos Polos de Apoio Presencial catarinenses pesquisados, participam da elaboração da proposta orçamentária anual do mantenedor e aprovam o valor orçado para a manutenção da sua unidade educacional.

É fato que a Prefeitura precisa dispor dotação orçamentária destinada à instalação e manutenção de infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos aos Polos de Apoio Presencial, como dispõe o Termo de Compromisso Mantenedor do Polo de Apoio Presencial Sistema Universidade Aberta Do Brasil – UAB.

O preocupante resultado de que 80% dos Polos ficam reféns da Secretaria do mantenedor a que estão vinculados, é expressado nas respostas dos coordenadores entrevistados, como se transcreve:

C10 A gente não tem a parte de sustentabilidade financeira do Polo. A dotação orçamentária você sabe que nunca é investido. A gente sabe que existe, mas acaba ficando só no papel.

O problema pode ser ainda maior quando a dotação que deveria ser destinada unicamente ao Polo é dividida com outras atividades do mantenedor por estar elencada em uma rubrica genérica. Uma outra questão é que dotação orçamentária, não basta. O Polo de Apoio Presencial necessita de recursos financeiros para suas despesas correntes. Ilustrando a assertiva, extrai-se dos entrevistados.

C11 Com relação a dotação orçamentária, nós teríamos que passar pela câmara de vereadores para aprovar o Polo, e até agora isto não foi feito. Ela (lei) foi criada, mas não foi aprovada. Tudo envolve política.

C12 E quanto a sustentabilidade financeira, a prefeitura organiza estes recursos dentro da Secretaria de Educação. O Polo entra neste orçamento, sendo vinculado a esta secretaria. Quando eu preciso de algum material, eu oficializo este pedido para que a prefeitura concretize o serviço.

C13 (...) o Polo, tem verba somente para manutenção, que praticamente não temos acesso. Como a gente está dentro de uma escola, a gente acaba recebendo o suporte pela própria unidade.

As políticas de gestão, conforme observado, têm forte apelo na falta de autonomia financeira e decisória. É fato que a dificuldade de investimentos públicos e a ausência de autonomia do Polo para gerir seus recursos, constituem o ponto de insatisfação, uma vez que o investimento do município não é suficiente para manter o Polo.

A falta de cumprimento da responsabilidade dos mantenedores é uma questão verificada em outras regiões. Estudo realizado com coordenadores da região nordeste do Brasil, envolvendo 26 Polos UAB, aponta que 59% dos mantenedores não conseguem cumprir suas responsabilidades assumidas junto à CAPES/MEC no que se refere aos termos assinados. Afirma ainda a pesquisa, que as prefeituras não têm como obrigação orçamentária o investimento em educação superior, mas se obrigam por força de contrato, ao assinar o termo de cooperação técnica (Costa *et al.*, 2012).

Para os entrevistados do presente estudo, referente a este eixo, os problemas se resumiram às dificuldades financeiras e orçamentárias do Polo, em vista da dependência ao mantenedor, que muitas vezes não tem o interesse em manter o Polo.

#### **v. Eixo 5. Infraestrutura**

Os critérios para funcionamento dos Polos de Apoio Presencial são estabelecidos pela CAPES, que definiu uma proposta de estrutura mínima para um Polo, com o objetivo, segundo Branco (2014), de:

Nortear as ações dos seus mantenedores, estados e/ou municípios, e oferecer uma base de estimativa para os investimentos que deverão ser feitos na adequação de um prédio público para que o mesmo venha a abrigar um polo de apoio presencial da UAB (Branco, 2014, p. 83).

Fraga *et al.* (2014) entendem o Polo “como o centro e sendo amparado por um conjunto de infraestruturas específicas”, quais sejam: infraestrutura física, infraestrutura tecnológica e infraestrutura de pessoal.

Na análise do instrumento aplicado aos Polos para o eixo “infraestrutura”, avaliou-se onze indicadores com o intuito de verificar de que forma a estrutura mínima exigida tem auxiliado no desenvolvimento das atividades administrativas e educacionais. Em relação à análise fatorial exploratória – AFE, praticamente a maior parte deste conjunto de características, à exceção do laboratório pedagógico, auditório e recursos informacionais, emergiram no fator “infraestrutura”, contribuindo conjuntamente para a avaliação deste eixo.

Para 72% dos respondentes, as instalações administrativas atendem de forma suficiente ou adequada, enquanto apenas 16%, estão plenamente satisfeitos. Este resultado encontra justificativa no entendimento dos coordenadores sobre o que consideram um espaço suficiente e adequado, como se transcreve:

C3 Existe algumas salas que a gente tem a nossa disposição, além é claro dos espaços exclusivos para o Polo.

C13 Nosso Polo possui uma boa infraestrutura, pois está compartilhado com a escola. Se eu quiser uma sala de aula, um auditório, eu tenho, estacionamento uma estrutura adequada. A gente sabe que em muitos lugares (Polos) tem somente uma sala e só”.

C14 O Polo desenvolve suas atividades, compartilhadas com uma escola municipal, podendo utilizar da sua infraestrutura.

Observa-se que os Polos compartilham infraestrutura já existentes de outras unidades educacionais, e essa estrutura apresenta-se suficiente para as atividades que estão desenvolvendo. Para os outros 12% que acham ser insuficiente a instalação administrativa, justifica-se na fala de C6:

C6 A estrutura do Polo é adequada as exigências obrigatórias, mas poderia ser bem melhor. No entanto, como a gente pode exigir uma remodelação, se não temos cursos. Queríamos um espaço próprio, temos projeto, mas com esta quantidade de alunos torna-se impossível.

Na continuidade da discussão sobre a infraestrutura do Polo, analisa-se o auditório do Polo. Para este critério, convém ressaltar, que o auditório não é um item obrigatório nas exigências da CAPES, o que explica o fato de 44% não possuírem. O único comentário dos coordenadores entrevistados, sobre o auditório, é de C4, que aduz:

C4 Para você ter uma noção, nós temos um auditório que foi reformado com capacidade em torno 600 lugares.

Quanto a sala de aula, apenas 4% alegam que esta atende de forma insuficiente, sendo que para os demais 96%, estas são suficientes, adequadas ou atendem plenamente. A sala de tutores atende as necessidades institucionais do Polo para 84% dos respondentes, sendo que para o restante, ou não atende, ou atende de forma insuficiente. A satisfação com as salas, fica justificada na fala dos coordenadores C14 e C4, com a mesma motivação do questionamento sobre os espaços administrativos. Parte dos Polos tem estrutura compartilhada em locais que já apresentam uma boa infraestrutura, mas não têm cursos e alunos para usufruir.

C14 Contamos com salas bem equipadas, informática, biblioteca, sala para tutoria, e um ambiente de acessibilidade. Enfim, o Polo conta com uma estrutura física adequada ao funcionamento.

C4 Eu acho nossa infraestrutura perfeita. Nós temos várias salas, vários ambientes de aprendizagem. Então nós temos salas com 90 lugares, 60 lugares, 50, 40, 20, ou seja, espaços variados. Tem à disposição um espaço de convivência com geladeira, micro-ondas. O que nós não temos é aluno, e curso.

Quanto aos laboratórios, os respondentes encontram-se de maneira geral satisfeitos com o laboratório de informática do Polo. 84% entendem, que atende de maneira suficiente, adequada ou plenamente, as necessidades institucionais do Polo. No entanto, 84% dos Polos não possuem laboratório pedagógico. Os entrevistados, neste indicador, confirmam, de modo geral, o resultado estatístico sobre a suficiência do laboratório de informática. O ponto negativo neste caso, fica por conta da obsolescência dos computadores, como extrai-se das falas dos coordenadores.

C10 Nossa infraestrutura para os cursos que temos hoje está bem adequada, tem laboratório de informática, a conexão de internet é ótima, com salas de aula equipadas com vídeo conferência bem equipadas.

C12 No laboratório, eles solicitaram e conseguimos um técnico de laboratório, equipamos a biblioteca, os ambientes de acessibilidades. No entanto, na realidade o que falta são os cursos.

C7 Eu penso que a questão da infraestrutura ela supre as necessidades que nós temos atualmente. Mas colocaria como ponto fraco o laboratório de informática onde os computadores poderiam ser melhorados.

Em relação a biblioteca e ao acervo, relevante informar que a biblioteca deixou de ser item obrigatório da infraestrutura do Polo a partir do Decreto nº 9.057/17, com a condição de o Polo disponibilizar acesso à biblioteca virtual. Ainda assim, 80% entendem que a biblioteca atende de forma suficiente, adequada ou plenamente, as necessidades institucionais do Polo, no entanto, para 12% não atende, ou atende de forma insuficiente.

No que se refere à aquisição do acervo, 52% entendem ser precária ou insuficiente a política de aquisição, atualização e expansão do acervo. Para 8%, além de apresentar uma excelente política de aquisição, atualização e expansão do acervo, estes consideram a política acadêmica dos cursos ofertados. Para estes indicadores, um ponto negativo e um ponto positivo, destaca-se dos entrevistados que assim se pronunciaram:

C2 Mesmo tendo escolhido uma boa escola municipal, falta muita coisa como espaço de biblioteca com livros acomodados num cantinho que a gente conseguiu ajeitar.

C13 Nós tínhamos uma biblioteca formada, mas não tínhamos uma bibliotecária ou assistente de biblioteca. Acabamos não tendo quem cuidasse do acervo bibliográfico. Mas a maioria das bibliografias hoje já estão *on-line* disponibilizada pelas IES aos Polos. Para alguns alunos é feito o empréstimo físico pelo Polo.

As instalações sanitárias atendem de forma suficiente, adequada ou plenamente as necessidades institucionais do Polo para 96% dos coordenadores respondentes. Este indicador não suscitou nenhuma manifestação por parte dos coordenadores entrevistados.

Em relação aos recursos informacionais e tecnológicos, a maior parte dos coordenadores (52%), concorda que atendem de forma suficiente as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas; mas só 32% acreditam que estes recursos sejam suficientes para garantir também, a execução dos projetos pedagógicos dos cursos. Os coordenadores entrevistados realmente se dividiram com relação a este indicador. Os pontos fortes são a conexão e as salas climatizadas, os pontos negativos ficam por conta dos equipamentos obsoletos, e, em alguns casos, limitação da internet, como se deduz das falas abaixo transcritas.

C3 Tem uma boa conexão, salas climatizadas e bons equipamentos, além de estarmos numa ótima localização. Enfim nossa infraestrutura física e tecnológica é considerada adequada.

C2 Os computadores estão todos ultrapassados, obsoletos, os mesmos canarinhos amarelos (computadores fornecidos pela CAPES para incentivar a implantação dos de cor amarela). Já deveria ter uma boa internet que também é limitado.

O plano de expansão e atualização de equipamentos do Polo é inexistente para 64% dos respondentes. Para os que entendem haver um plano de atualização de equipamentos previsto na política institucional do Polo, 16% entendem que não consegue ser viabilizado, ou que é viabilizado de forma precária, e outros 20%, consideram satisfatório.

Os coordenadores entrevistados não se pronunciaram diretamente sobre um plano de expansão e atualização de equipamentos, mas relataram as dificuldades em renovar computadores e modernizar aparelhos por conta de falta de recursos financeiros, como se transcreve:

C1 Estamos somente com problema na rede elétrica externa para instalação de ar condicionado, que pelo jeito vai continuar por algum tempo, tendo em vista que para solucionar teria que instalar um transformador que custaria em torno de R\$ 20.000,00 que a prefeitura não consegue arcar.

C8 A infraestrutura está boa, faltando um pouco de equipamentos, que já estão sendo providenciados por estarem meio obsoletos. Os equipamentos ainda são da época da criação do Polo

pela UFSC. Mas temos bons técnicos que tem conseguido manter estes equipamentos em funcionamento.

Pesquisa realizada por Cislighi *et al.* (2014) intitulada “avaliação de polos sob uma perspectiva georreferenciada”, com a participação de 4.756 estudantes, avaliou a infraestrutura dos Polos na EaD em diferentes instituições da Rede *e-Tec*. Os aspectos avaliados foram os já considerados na avaliação para implantação do Polo. O resultado, de acordo com os respondentes, revela que para 36,2% dos estudantes, a infraestrutura do Polo é plenamente adequada, 52,7% acham que esta precisa de melhorias, 7,8% conceituam como inadequada, para 1%, não existe infraestrutura no Polo. Observe-se que os problemas não se concentram tão somente na rede UAB, Polos das mais diversas instituições EaD públicas, tem a dificuldade de manter infraestrutura adequada aos discentes.

De acordo com o instrumento proposto pelo presente estudo, o eixo infraestrutura, para a maior parte dos Polos UAB de Santa Catarina, é considerado adequado. Esclarecendo a questão, as entrevistas revelam que a maior parte destes Polos funciona de maneira compartilhada no município, com outras escolas ou instituições, o que de certa forma, supre as necessidades. Esta infraestrutura, na fala dos respondentes, atende a demanda, que não é a ideal.

Mas essa resposta veio dos coordenadores, que ao final da entrevista sobre os cinco eixos que compõe o instrumento aplicado, foram convidados a se pronunciar sobre, se as estruturas mínimas exigidas pelo MEC/CAPES, que se resumem à infraestrutura e recursos de pessoal, seriam suficientes para garantir a qualidade funcional dos Polos.

As respostas, de forma geral, foram um desabafo com relação à falta de cursos, de alunos, de recursos e a dificuldade de alinhamento com o mantenedor. O que de certa forma, acaba reforçando a influência negativa que esta ausência de curso constatada no eixo e/ou fator “Política acadêmica” vem provocando nos demais eixos. A estrutura física somente não mantém a qualidade, mas não há como projetar futuro sem curso e alunos, como transcreve-se.

C2 Acredito que se estas estruturas fossem bem estruturadas poderiam garantir a funcionalidade, mas não são suficientes para a garantir a qualidade do Polo.

C13 Com relação as estruturas exigidas, acredito por si só não são suficientes, os outros eixos como a gestão deve estar articulado com o Polo. Eles podem garantir a funcionalidade, mas não garantem qualidade.

C10 Vou te dizer que é difícil. Porque a CAPES nos exige e não temos qualquer tipo de recursos deles para manter esta estrutura. No início nosso Polo foi montado praticamente pela instituição UFSC na implantação. Após este desligamento passando a responsabilidade para o mantenedor ficou tudo mais difícil.

A discussão dos resultados permitiu responder à questão da presente tese, como também traçar o perfil dos Polos UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC no estado de Santa Catarina, ofertantes de graduação superior.

Muito embora tenham se passado alguns anos do estudo de Pinto Júnior (2013), que teve como foco a avaliação da UAB, coaduna-se com seu entendimento, de que:

(...) tanto o MEC, quanto a CAPES e o INEP não reconhecem a necessidade de efetuar nenhuma distinção entre as IES e o Sistema UAB nos seus processos de avaliação. Neste aspecto, se a UAB possui definição própria, em termos históricos e normativos, seria conveniente que aqueles órgãos lhe elaborassem instrumentos e procedimentos específicos, partindo dos princípios e normas atribuídos à mesma e do conceito legal que esta recebeu (Pinto Júnior, 2013, p.74).

Sobre as conclusões do instrumento aplicado, destaca-se que apesar de os Polos possuírem um instrumento de avaliação, este não tem a abrangência de um instrumento de avaliação institucional, pois utiliza-se de uma sucessão de indicadores que valorizam as questões estruturais, em detrimento às questões estratégicas. O instrumento atual é praticamente uma relação de procedimentos e materiais a serem providenciados para a credenciamento de Polo.

O perfil traçado, evidenciou que os Polos catarinenses estudados, estão à beira da inatividade. A escassez de recursos financeiros, tanto por parte do governo federal, inviabilizando o lançamento de novos editais, para oferta de cursos de graduação; tanto por parte do mantenedor, que além de ter como prioridade a educação básica, não disponibiliza recursos financeiros e orçamentários para suprir as despesas de custeio dos Polos, induzem estas unidades a não cumprirem com seu papel fundamental. A dependência de cursos e de alunos, a falta de uma avaliação consistente que envolva todos os aspectos da instituição, os coloca a margem do planejamento e da gestão.

Concluída a discussão dos resultados, o tópico a seguir apresentará a conclusão com o desfecho da pesquisa, apresentando as principais conclusões, com respostas aos questionamentos, traçando a partir do resultado da aplicação do instrumento, o perfil dos Polos de Apoio Presencial UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC, que ofertam cursos de graduação superior em Santa Catarina, bem como recomendações para futuras investigações e a impressão deste autor, sobre a concretização de suas motivações pessoais e profissionais.

## **CONCLUSÃO**

Como todo trabalho de pesquisa, começa-se engajado em um propósito. O conhecimento sobre determinado assunto ou tema, a experiência em determinada área, direciona sempre para aquele mesmo caminho. Tanto é que o propósito inicial desta investigação, apesar de já ter sido definido que o tema seria educação à distância, era projetar um estudo tendo como objeto a gestão. A temática gestão é muito envolvente para este autor. O trabalho anteriormente realizado, apesar de estar relacionado à avaliação, implicava diretamente na área de gestão de pessoas. Mas a ideia era sair do lugar comum. O desafio era sair da zona de conforto.

Com este propósito, buscou-se os Polos de Apoio Presencial, um universo não tão familiar, por se tratar de modalidade a distância, quando a experiência deste autor é com ensino presencial. No entanto, pelo fato da linha de pesquisa do doutoramento, tratar sobre a avaliação da modalidade a distância, abriu-se a oportunidade de restringir o estudo, tendo em vista, ser a avaliação, um importante instrumento de gestão a ser adotado em qualquer instituição.

A incursão para os primeiros contatos com os Polos de Apoio Presencial, o referencial bibliográfico levantado, as poucas e vagas investigações sobre suas atividades e, principalmente, a constatação de que a avaliação institucional é um tema desconhecido para estas unidades educacionais, levaram este estudo a discorrer sobre avaliação institucional nos Polos de Apoio Presencial UAB.

Definidos tema, objeto e a questão de partida inicial, qual seja: As estruturas mínimas exigidas pelo MEC, que incluem estrutura física e de pessoal, não são suficientes para manter a qualidade funcional dos Polos de Apoio Presencial, formulou-se questões adicionais, para a elaboração do objetivo geral.

Antes, porém, necessário se fez estabelecer algumas limitações que definiram a população do estudo. Neste caso, Polos de Educação à distância UAB, que ofertam cursos de graduação superior da UFSC em Santa Catarina.

As questões de partida foram sendo respondidas à medida que se avançou na revisão de literatura. Ao se partir do princípio que a avaliação da qualidade dos Polos, vigente, não é abrangente, se limitando às estruturas física e de pessoal, procurou-se estudar uma metodologia alternativa para avaliar institucionalmente a qualidade dos Polos. A questão estava justamente nas peculiaridades a serem processadas, na maneira que poderia ser feito, na existência, ou não, de algum instrumento que pudesse fazer esta avaliação e, na necessidade de criá-los.

As primeiras questões, que justificavam ou não a existência do objeto, foram respondidas sem possibilidade de suscitar dúvidas com base nas incursões “*in loco*” feitas aos Polos, como ponto de partida, e no próprio referencial teórico. Os Polos de Apoio Presencial não têm um instrumento que possam chamar de avaliação institucional. Seria preciso construir um instrumento que abrangesse aspectos de planejamento, avaliação, políticas acadêmicas e de gestão, bem como as questões de infraestrutura e de pessoal. Estes dois últimos, os únicos indicadores constantes da avaliação vigente para os Polos. Conta ainda, o instrumento vigente, com o indicador organização social, que é praticamente um item de preenchimento único, que envolve a prática burocrática para implantação dos Polos.

Continuou-se o caminho em busca de como fazer. Novamente com base nos referenciais teóricos, reportou-se à legislação da educação à distância, às normas vigentes para avaliação institucional da educação superior, regida pelo SINAES, sob coordenação do CONAES. As normas orientadoras vigentes são obrigatórias, e definem diretrizes, eixos e categorias, para a elaboração do instrumento de avaliação para a educação superior presencial e a distância.

Instrumento construído, validado e aplicado, responde-se às últimas questões de partida, que indagam sobre a recolha de informações pertinentes junto aos coordenadores de Polo, consistentes o suficiente para traçar o perfil destes Polos.

Estas questões também foram respondidas positivamente. Foi possível fazer a recolha das informações através, não só da aplicação do instrumento de avaliação institucional aos coordenadores de Polo, como também das respostas à entrevista semiestruturada,

realizada por amostragem com alguns destes coordenadores. Utilizando-se destes instrumentos de coleta de dados, foi possível traçar o perfil dos coordenadores e dos Polos de Apoio Presencial UAB catarinenses, ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC.

Para o tratamento e análise dos resultados, utilizou-se da análise quantitativa através da análise descritiva, análise de consistência interna e análise fatorial exploratória. Para a discussão dos resultados, utilizou-se do método qualitativo, através da análise de conteúdo das entrevistas, que permitiram, através da técnica da triangulação, responder a última questão de partida.

Concluiu-se, que os Polos muito embora estejam reféns de exigências legais de CAPES, IES e mantenedoras, precisam se posicionar, considerando sua realidade e o ambiente a que pertencem. Entender que não são tão somente espaços para execução de atividades, mas que exercem o papel de ponte entre as IES e os alunos, portanto, são ambientes de estudo onde o conhecimento é construído, além do seu importante papel social para o desenvolvimento do entorno.

A avaliação institucional precisa ir além de monitorar compromissos do mantenedor e deveres do coordenador na administração de recursos físicos e de pessoal. Precisa levar em conta as recomendações do Referencial de Qualidade como sustentabilidade financeira e gestão democrática, princípios fundamentais para a organização das universidades. Os Polos de Apoio Presencial necessitam de um olhar mais institucional das suas ações, possibilitando uma ressignificação da unidade, em relação às demandas internas e, principalmente à comunidade externa, enquanto agentes de transformação.

#### Limitações da investigação

A presente investigação foi um esforço de apresentar dados, análise e argumentações que possibilitaram construir e operacionalizar um instrumento de avaliação institucional para os Polos de Apoio Presencial Ead/UAB. No entanto, existiram alguns aspectos limitantes, dos quais, destaca-se os mais relevantes.

- Resistência dos investigados em aderir à entrevista. Considerando-se que a aplicação dos dois instrumentos ocorreu em períodos distintos, a adesão dos respondentes não se efetivou da mesma forma. Enquanto o questionário foi respondido por 100% da população, a entrevista contou com apenas 56%. Relevante considerar que neste período ocorreram fatos importantes que comprometeram sobremaneira, o andamento da investigação:
  - a) a posse de novos prefeitos eleitos e conseqüentemente, uma possível substituição dos cargos de coordenadores de Polo;
  - b) a pandemia de Covid 19, que alterou completamente a dinâmica de funcionamento de todas as unidades educacionais.
- A dificuldade de acesso às informações atinentes aos Polos de Apoio Presencial, dentro do Programa UAB. A limitação do Programa SISUAB, que não permite o resgate de dados anteriores, tanto interna, quanto externamente, levou este autor a ter que recorrer a solicitações via formulários *on-line*, no portal transparência através do Fala.BR à CAPES.
- Cabe registrar que tendo sido a pesquisa direcionada aos coordenadores de Polos de Apoio Presencial Ead/UAB, cujos cargos são comissionados do mantenedor, ainda que se tomando os cuidados com o termo de confiabilidade e com a preservação da identidade dos mesmos, considera-se possível que esta condição tenha interferido em suas respostas.

#### Desenvolvimento de futuras investigações

No que se refere ao desenvolvimento de futuras investigações, existem muitas possibilidades, considerando-se que o tema é pouco explorado, principalmente no que tange à avaliação, ao que se sugere:

- a) Estudos que envolva uma maior quantidade de Polos UAB, de regiões distintas, com o objetivo de verificar a eficácia e eficiência do instrumento de avaliação proposto.

- b) Estudo que promova uma metodologia diferenciada, envolvendo os processos internos do Polo, que possa servir como autoavaliação.
  
- c) Estudos com o intuito de viabilizar a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial, conferindo-lhe autonomia e poder decisório.
  
- d) Proposição de um estudo que venha a avaliar institucionalmente o Programa UAB, enquanto política pública, para averiguação do cumprimento dos seus objetivos.

Com a experiência acumulada durante todo o trabalho de investigação para a conclusão desta tese, seja pelo estudo exaustivo da revisão de literatura, pela pesquisa de campo nestas unidades educacionais, torna-se necessário apresentar duas recomendações fundamentais para implementação deste instrumento. São elas:

- a) por se tratar de um instrumento novo e complexo, o processo de transição não poderá ser brusco e desguarnecido de qualquer treinamento, sob pena de ser pouco eficaz como instrumento de gestão a estas unidades educacionais;
  
- b) apesar da existência do Termo de Compromisso entre CAPES e mantenedoras, não se observou qualquer tipo de obrigatoriedade no cumprimento de suas exigências. O simples cumprimento das obrigações explícitas por parte dos mantenedores, tornaria possível o processo de institucionalização dos Polos, possibilitando um maior engajamento destas unidades no seu processo de gestão e, conseqüentemente, no aperfeiçoamento de seus instrumentos de avaliação.

Quanto às motivações iniciais, se o que motivou este autor foi o desafio, considera-se que este foi plenamente cumprido, na medida em que adentrar em uma área até então desconhecida, tratando de tema tão complexo, tendo o privilégio de lidar com realidades tão díspares nestes Polos de norte a sul do Estado, conhecer profissionais que levam a sério seu compromisso com a educação, apesar de todas as dificuldades, foi sem sombra de dúvidas uma experiência transformadora.

O contributo, desta investigação, caso seja aprovada, permitirá que o instrumento

construído e operacionalizado nos Polos de Apoio Presencial UAB de Santa Catarina, seja apresentado formalmente a CAPES, com o objetivo de se tornar base de um instrumento de avaliação institucional interna e externa, para estas unidades educacionais, dentro do preceito legal definido pelo SINAES, e alinhada ao atual instrumento de avaliação das modalidades EaD e presencial.

Mas, sobretudo, esta investigação terá valido cada minuto, se os responsáveis por Polos de Apoio Presencial, através deste instrumento, venham repensar suas rotinas, adequar conceitos, que até então não faziam parte do seu cotidiano, cobrar ações de mantenedores, IES e CAPES, se posicionar enquanto gestores. Se toda esta provocação conseguir mexer com o “pensar” e “fazer” destes gestores, já terá valido a pena.

Para além disso, o fato de retomar os estudos, e ter a oportunidade de desenvolver a capacidade de investigar, questionar e estruturar ideias, em um ambiente administrativo adverso ao vivido, se revelou bastante desafiador. Sem dúvida alguma, este momento foi um divisor de águas com relação a superação das minhas expectativas pessoais e profissionais.

E como “o verdadeiro sentido da vida é aproveitar cada momento e torná-lo único”, posso me considerar uma pessoa privilegiada em poder viver este momento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABED, Associação Brasileira de Educação a distância (2018). Censo EAD.BR. *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil. ABED – Associação Brasileira de Educação a distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba, InterSaberes.
- ABED, Associação Brasileira de Educação a distância (2019). Censo EAD.BR *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018* - Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil. ABED – Associação Brasileira de Educação a distância. Camila Rosa (tradutora). Curitiba, InterSaberes.
- Abreu Jr. J. B. (2004). Nas ondas da fé – três experiências do rádio na América do Sul. *Conexão, Comunicação e Cultura, Caxias do Sul/Rio Grande do Sul*, 3 (n), pp-89-103.
- Abreu et al. (2007). To blog or not to blog. *In: 13 o congresso internacional de educação a distância*, 2 a 5 de setembro de 2007. Anais, Curitiba.
- Abreu, M. R. R.; Moraes, R.; Teles, L.; Lazarte, L.; Ramos, W. (2007). To blog or not to blog. *In: Congresso Internacional De Educação a distância*, 13., 2007, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba, Associação Brasileira de Educação a distância. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200775005PM.pdf>>. [Consultado em: 29 jul. 2019].
- Aires, C. J.; Lopes, R.G.F. (2009). Gestão na educação a distância. In: Souza, A.M.; Fiorentini, L.M.R.; Rodrigues, M.A.M. (Orgs). *Educação superior a distância: Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede – CTAR*. Brasília: Editora UnB, p. 233-258.
- Almeida Júnior, V.P. (2004). O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996). (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Almeida, M. E. B.de (2000). *ProInfo: Informática e Formação de Professores*. 1. Série de Estudos Educação a distância. Brasília, Ministério da Educação, Seed.
- Almeida, O.C.S. (2008). *Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência*. [Em linha]. Disponível em: <<Http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738pm.pdf>>. [Consultado em: 25 jul. 2019].
- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 29(2), pp. 327-340, jul./dez.

Alonso, K. M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, 31(113), pp.1319-1335. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. [Consultado em: 20 out. 2020].

Alves, J. R. M. (2009). A história da EaD no Brasil. In: Litto, F. M.; Formiga, M. M. M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

Alves, L. (2011). *Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo*. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RAABED*. São Paulo, Artigo 7,10, pp.83-92.

Alves, R. A. (2017). *Um estudo de transformações educacionais e sociais em contextos amazônicos sob a égide da Universidade Aberta do Brasil: Breves e São Sebastião da Boa Vista- um mundo não tão à parte*. Tese (Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 200 p.

Alves-Mazzotti, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In: Alves Mazzotti, A. J., Gewandszajder, F. (1998). *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, pp. 179-188.

Andriola, W. B. (2005). *Avaliação: múltiplos olhares em torno da Educação*. Fortaleza, Editora da Universidade Federal do Ceará.

Angulski, T. N. (2011). Coordenador de Polo: uma Discussão Acerca dos Conhecimentos Necessários a uma Boa Gestão. In: *XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis, INPEAU. [Em linha]. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26060/3.35.pdf>> . [Consultado em: 21/04/18].

Appolinário, F. (2011). *Dicionário de Metodologia Científica*. 2. ed. São Paulo, Atlas. 295p.

Araújo, E.M.; Oliveira N., J. D.; Cazarini, E.W.; Oliveira, S.R.M. (2013). A gestão da inovação na educação a distância. *Gest. Prod.*, São Carlos, 20(3), pp. 639- 651.

Aretio, L. M. (1997). La enseñanza abierta a distancia como respuesta eficaz para la formación laboral. *Publicado em Materiales para la educación de adultos*. 8-9, pp. 15-20.

Aretio, L. M. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid,. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aretio, L. M. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, 69 (2/249), p. 255–272.

Aretio, Lorenzo Garcia (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel Educación.

Avalia UFES (2016). Guia de Avaliação Institucional 2016. *1º Seminário de Integração da Avaliação Institucional*. Universidade Federal do Espírito Santo. [Em linha]. Disponível em:

[http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anexo/guia\\_avaliacao\\_institucional\\_2016\\_ufes\\_cpa\\_seavin.pdf](http://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anexo/guia_avaliacao_institucional_2016_ufes_cpa_seavin.pdf). [Consultado em: 15/05/20].

Azevedo, A. B.; Sathler, L.(2008). *Avaliação institucional – relevância e usos na EaD*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008124132PM.pdf>. [Consultado em: 12 dez. 2018].

Azevedo, H. H. D.; Lima, R. S.; Vargas, J. E. N. (2011). Função Social do Gestor de Pólos no Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: Pereira, A. T. C.; Borda, A.; Marroni, F.; Mulling, T (Org.). *Anais 5º Conhapa*. Florianópolis, CCE/UFSC. [Em linha]. Disponível em: < <http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/48.pdf>>. [Consultado em:15. Ago. 2018].

Baggi, C. A. S.; Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, 16(2), pp. 355-374.

Bandeira, D. (2009). *Materiais didáticos*. Curitiba. PR, IESDE.

Barberá, E. R. (2006). *Educación abierta y a distancia*. Barcelona, Editorial UOC.

Barberà, E.(coord.); Romiszowski, A.; Sangrà, A. S. y Simonson, M. (2006). *Educación abierta y a distancia*. Barcelona, Editoraluoc.

Barreto, C. C.; Rodrigues, S.; Carvalho, R. P.; Rabelo, C.O.; Fialho, A.P. A.; Meyhoas, J.(2007). Planejamento e elaboração de material impresso para Educação a distância. *Curso de formação da UAB para a Região Sudeste*, MEC. Fundação Cecierj/Consórcio Cederj.

Barreto, R. G. (2012). A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, 33(121), pp. 985-1002, out.-dez. [Em linha]. Disponível em: < <https://www.cedes.unicamp.br/>>. [Consultado em: 15 mai. 2019].

Barreyro, G.B.; Rothen, J. C. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*. Campinas; Sorocaba (SP), 13(1), pp. 131-152. [Em linha]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). [Consultado em: 02 ago. 2019].

Barreyro, G. B.; Rothen, J.C. (2011). Avaliação da educação superior como política pública. In: Rothen, J. C.; Barreyro, G. B. (Orgs.). *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. São Paulo-SP, Xamã, pp. 75-87.

Bastos, A. T.; Vidal, E. M.; Freitas, A. A. F.; Nunes, J. B. C. (2013). Polos de apoio presencial: requisitos e desafios da gestão. In: *X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - UNIREDE*. Belém/PA.

---

Bastos, D.; Cardoso, S.; Sabbatini R. (2000). A educação a distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR*. Campinas, N. especial, pp.166-181.

Bates, T. (2016). *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. Artesanato Educacional. São Paulo, 640 p.

Behr, A. (2014). Território virtual: *A gestão da educação a distância nas perspectivas do tempo-espaço e da sociomaterialidade*. 155f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Behar, P. A. (2009). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre, Artmed.

Belloni, I. (1999). *Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação*. Linhas Críticas, 5(9), pp. 31-58. [Em linha]. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2752/2459>>. [Consultado em: 25/11/2018].

Belloni, I. (2000). A função social da Avaliação Institucional. In: Dias Sobrinho, J.; Ristoff, D. (Orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis, Insular.

Belloni, M. L. (2001). *Educação a distância*. 2ª edição. Campinas, SP. Autores Associados.

Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.*, 23(78), pp.117-142.

Belloni, M. L. (2009). *Educação a distância*. 5. ed. Campinas, Autores Associados.

Bellucci Júnior, J. A.; Matsuda, L. M.(2012). Construção e validação de instrumento para avaliação do Acolhimento com Classificação de Risco. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 65.

Beluzo, M. F.; Toniosso, J. P. (2015). O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. In: *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), pp. 196-209.

Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA* (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), 65 (VII),pp. 42-44.

Bento, L.; Nascimento, M.; Grenha, V.; Macedo, M. V. A (2017). A concepção de tutores a distância sobre interatividade e a formação em EaD: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. 16, p. 23-35. [Em linha]. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2017/ABED2017-2.pdf>. [Consultado em: 29 out. 2020].

Bertolin, J. C. G. (2007). Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização período 1994-2003. 2007. *Tese* (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Bezerra, F. A. (2007). Análise Fatorial. In: *Análise Multivariada para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia*. FIPECAFI – Coordenadores: Luiz J. Corrar, E. P. e Filho, J.M.D. São Paulo, Atlas. Cap.2.

Bezerra, L. N. M. (2017). Mineração de dados educacionais para a gestão de cursos massivos. *Tese* (Doutorado Pós-Graduação em Engenharia de Produção) Universidade Paulista. São Paulo. 141 f.

Bittencourt, D. F. (1999). A construção de um modelo de curso “latu sensu” via internet: a experiência com o curso de especialização para gestores de instituições de ensino técnico UFSC/SENAI. *Dissertação de Mestrado*. Florianópolis, SC, UFSC.

Bittencout, I. M.; Mercado, L. P. L. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.*, Rio de Janeiro, 22(83), pp. 465-504.

Bossato, J. P.(2017). *Gestão de polos municipais do sistema universidade aberta do Brasil: alternativas de financiamento – uma abordagem no estado do Espírito Santo*. Dissertação Gestão Pública. Vitória. [Em linha]. Disponível em: [https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6863/1/tese\\_11631\\_JULIANO%20PEREIRA%20DISSERT%20FINAL.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6863/1/tese_11631_JULIANO%20PEREIRA%20DISSERT%20FINAL.pdf). [Consultado em: 16 mai. 2018].

Botelho, L. L. R.; Cunha, C. C. de A.; Macedo, M. (2011). O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*. · Belo Horizonte, 5 (11), pp. 121-136. [Em linha]. Disponível em: <<file:///C:/Users/Administrador/Desktop/editoria,+2+--+botelho+cunha+macedo.pdf>>. [Consultado em: 12 mai 2019].

Brabazon, Tara (2007). *A universidade do Google: educação na era da informação [pós]*. Aldershot, Reino Unido: Ashgate, 2007. [6] 234 pp. ISBN 978-0-7546-7097-1. [Em linha]. Disponível em <[https://informationr-net.translate.googleusercontent.com/ir/reviews/revs282.html?\\_x\\_tr\\_sch=http&\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=pt&\\_x\\_tr\\_hl=pt-BR&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://informationr-net.translate.googleusercontent.com/ir/reviews/revs282.html?_x_tr_sch=http&_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc)>. [Consultado em: 02 dez. 2020].

Branco, J. C. S. (2014). A formação de professores a distância no Sistema UAB: análise de duas experiências em Minas Gerais. *Tese (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. [Em linha]. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ujmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GEA/tese\\_juliana\\_branco\\_vers\\_o\\_final](http://www.bibliotecadigital.ujmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9N7GEA/tese_juliana_branco_vers_o_final) [Consultado em: 04/04/18].

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, seção 1, p. 27933. Brasília, DF, 23 dez. [Em linha]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. [Consultado em: 10 out. 2018].

---

Brasil (1998). *Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). [Em linha]. Disponível em: <http://www.unirio.br/cead/legislacao/arquivos-de-legislacao/decreto-2494>. [Consultado em: 15/01/2018].

Brasil (2004). *Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências – SINAES*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 15 abr. 2004.

Brasil (2005). *Decreto n.º 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. DE 20/12/2005. [Em linha]. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. [Consultado em: 17 ago. 2018].

Brasil (2006a). *Decreto n.º 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. D.O.U 10/05/2006. [Em linha]. Disponível em: < <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/89>>. [Consultado em: 18 jun.2018].

Brasil (2006b). *Decreto n. 5.800, 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. [Em linha]. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)> [Consultado em: 02/02/18].

Brasil (2007a). *Decreto n.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007*. Altera dispositivos dos Decretos n.º 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. (Diário Oficial, Brasília, 13-12-2007 – Seção1, p.4/5.) [Em linha]. Disponível em: < [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec\\_6303\\_2007\\_12\\_12.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Dec_6303_2007_12_12.pdf)>. [Consultado em: 13 mai. 2018].

Brasil (2007b). *Portaria Normativa n.º 2, de 10 de janeiro de 2007*. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. DOU n.º 8, 11/1/2007, Seção 1, P. 8. [Em linha]. Disponível em: < <http://www.abmes.org.br/public/legislacoes/detalhe/225/portaria-normativa-n-2>>. [Consultado em: 15 ago.2019].

Brasil (2011). *Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm). Acesso em: 17 dez. 2017.

Brasil (2012). Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466/12*. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. [Internet]. Diário Oficial da União. 12 dez.

2012 [Em linha]. Disponível: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. [Consultado em: 12 maio 2020].

Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, p. 1. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 p.

Brasil (2017a). *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no DOU de 26 mai. 2017 – Seção I – p. 3.

Brasil (2017b). *Decreto nº. 9.235 de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Publicado no DOU de 18 dez. 2017 – Seção I – p. 2.

Brasil (2017c). *Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o sistema 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 Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. D.O.U 22/12/2017. [Em linha]. Disponível em: < <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2297/portaria-normativa-n-21>>. [Consultado em: 15 ago. 2019].

Briner, R. B.; Denyer, D. (2012). Systematic review and evidence synthesis as a practice and scholarship tool. In: ROUSSEAU, D. M. (Ed.). *Handbook of evidence-based management: companies, classrooms, and research*. New York: Oxford University Press, p. 328- 374.

Brunner, J.J. (2000). Peligro y promesa: la educación superior en América Latina. In: López Segrera, F.; Maldonado, A. (Coords.). *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: un análisis crítico*. Cali: UNESCO, Boston Collage, Universidade de San Buenaventura.

Campos, Fernanda C. A.; Costa Rosa M. E.; Santos Neide (2007). *Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais*. Juiz de Fora, Editar.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2009). *Êxito da UAB é possível diante do bom funcionamento dos polos presenciais*. [Em linha]. Disponível em: < <http://200.130.57.222/36-noticias?start=4600>>. (Consultado em: 15 mar.2018).

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2012). *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR*. [Em linha]. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/parfor-a-distancia>>; [Consultado em: 11 fev.2018].

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (2013). *Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil*. [Em linha].

Disponível em:< [http://abecin.org.br/ead/Guia\\_UAB\\_Interativo.pdf](http://abecin.org.br/ead/Guia_UAB_Interativo.pdf)> . [Consultado em: 17 Jun.2018].

CAPES, Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior (2020). UAB/CAPES. [Em linha]. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/ead/uab-top>. [Consultado em: 15 jul.2020].

Caplan, D. (2004). *Theory and Practice of On-line Learning: The development of on-line courses*. Athabasca University: CA. Chapter 7. [Em linha]. Disponível em: [http://cde.athabascau.ca/on\\_line\\_book/ch7.html](http://cde.athabascau.ca/on_line_book/ch7.html). [Consultado em: 06 nov. 2019].

Carlini, A. L.; Leite, M. T. (2010). Adolescentes e tecnologias: o aluno nativo digital. In.: Carlini, A. L.; Leite, M. T. *20% a distância e agora? Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial*. São Paulo, Pearson Education do Brasil.

Carvalho, R. L., Junqueira, E. S., Pinheiro, J. L., Fernandes, J. H. M., & Cruz, M. C. F. (2013). A cibercultura e os MOOCs: análise da interação dos alunos em duas experiências no Brasil. *Revista EDaPECI*, 13(2), 200-215.

Castro A. A; Saconato H; Guidugli F; Clark OAC (2002). Curso de revisão sistemática e metanálise. São Paulo (SP), *LED-DIS/UNIFESP*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.virtual.epm.br/cursos/metanalise>. [Consultado em: 15 maio 2019].

Castro, M. P. (2007). O Projeto Minerva e o desafio de ensinar matemática via rádio. *Dissertação de Mestrado Profissional*. 105 p. PUC/SP.

Cattell, Raymond B. (1966). "The Scree Test For The Number Of Factors". *Multivariate Behavioral Research*. 1 (2), pp. 245–276.

Cavallieri, Adriane; Macedo-Soares, T. Diana L. v. A.; Thiollent, Michel (2004). *Avaliando o desempenho da universidade*. Rio de Janeiro, Ed. PUC-Rio; São Paulo, Loyola.

Cedergren, M. (2003). *Open content and value creation*. First Monday, 8(8). [Em linha]. Disponível em:< [http://www.firstmonday.dk/issues/issue8\\_8/cedergren/](http://www.firstmonday.dk/issues/issue8_8/cedergren/)>. [Consultado em: 20 mai.2018].

Cervo, A. L; Bervian, P. A (1996). *Metodologia científica*. São Paulo, Makron Books, 1996.

Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo, Prentice Hall.

Ciribelli, M. (2003). Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica. 7 Letras. [Em linha]. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=3haJdQ9KRLEC&printsec=copyright&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false> [Consultado em 03 fev. 2020].

Clark, R.C.; Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the Science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.

Coelho, M. L. (2004). *A Evasão nos Cursos de Formação Continuada de Professores Universitários na Modalidade de Educação a distância Via Internet*. Universidade Federal de Minas Gerais.

Collis, J.; Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2. ed. Porto Alegre, Bookman.

Colombo, S. S. (2006). Por que é necessário aperfeiçoar a gestão educacional? *In: Congresso Brasileiro de Gestão Educacional*, 4., São Paulo. Anais Congresso Brasileiro de Gestão Educacional. São Paulo: GEDUC.

Corrêa, J. (2005). O cenário atual da educação a distância. *In: SENAC. Curso de especialização a distância*. Rio de Janeiro, Editora Senac Nacional.[Em linha]. Disponível em: [http://www.unifebe.edu.br/02\\_ead/fund\\_teorica\\_EAD\\_Unifebe\\_13mar2006.pdf](http://www.unifebe.edu.br/02_ead/fund_teorica_EAD_Unifebe_13mar2006.pdf) .[Consultado em: 16 jun. 2018].

Costa, A. R. F. (2019). Industrialização do ensino e política de educação a distância. Campina Grande: EDUEPB, 362 p. *Ensino e aprendizagem collection*, 4. [Em linha]. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/dt9gj/pdf/costa-9788578793500.pdf>. [Consultado em: 15 maio 2020].

Costa, S. do N. da; Alves, L. R. (2014) O polo de apoio presencial como espaço de gestão e autonomia na EAD. As contingências na Gestão da EAD. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, 17 [Em linha]. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9371>. [Consultado em: 15 ago. 2020].

Costa, C. J. (2007). Modelos de Educação Superior a distância e implementação da Universidade aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE)* Porto Alegre, 15(2), pp. 1-8. [Em linha]. Disponível em: <http://www.brie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63/53>. [Consultado em: 15 out. 2020].

Costa, C. J.; Duran, M. R da C. (2012). A Política Nacional de Formação de Professores entre 2005 e 2010: a nova CAPES e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 9(16), pp. 263-313.

Costa, C.; Pimentel, N. (2009). O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, 10(2), p. 71-90.

Costa, C. J. da; Silva, D.A da; Bueno, L.M.; Gurgel, M.R.F.; Duran, M.R.C.; Massaro, T.L.; Amiel, T. (2012). Um olhar da região nordeste na avaliação dos polos do sistema universidade aberta do Brasil. *Revista Eletrônica Gestão e Saúde*. Edição Especial. UNB.

Costa, E. G (2016). Tendências contemporâneas em educação superior a distância no mundo e no Brasil. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. *Espacio Abierto*, 25(3), pp. 265-289. [Em linha]. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12249678020> [Consultado em: 15 mai. 2019].

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). *Best practices in exploratory factor analysis*. [Em linha]. Disponível em:<<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=pape>>.[ Consultado em 20 jun. 2020].

Cunha, C.S. da; Reis, A. (2013). *A educação a distância no contexto brasileiro e o modelo de produção de materiais didáticos: desafios a ação educativa*. ETD, Educação Temática Digital. Campinas, SP, 15(3) pp. 455-473.

Curral, L. e Santos, S. (2014). O que é uma boa discussão de resultados?. In: Gomes, J. e Cesário. F. (Eds). *Investigação em GRH: Um guia de boas práticas?* Forte da Casa Escolar Editora, pp.313-321.

Dalmau, M. Ba. L.(2007). *Introdução à Educação a distância*. Florianópolis, Departamento de Ciências da Administração/UFSC. 106 p.

Demo, P. (2009). *Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo, Atlas.

Desafios da Educação (2018). *Como os polos de ensino superior EAD cresceram 133% em apenas um ano*. Portal desafios da educação. [Em linha]. Disponível em:<<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/polos-ead-em-crescimento/>>. [Consultado em: 31 out. 2018].

Diana, J. B. (2015). *O polo de apoio presencial e o desenvolvimento socioeconômico: uma leitura do entorno*. 111 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis. [Em linha]. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEGC0379-D.pdf> [Consultado em: 25 ago. 2018]

Diana, J. B.; Catapan, A. H.; Spanhol, F. J. (2017). Educação a distância e a escassez no acesso ao ensino superior: o papel do polo de apoio presencial. *Revista de Educação a distância Em Rede*, 4(2). [Em linha]. Disponível em: <[http://auniredede.org.br/revista\\_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/236/238](http://auniredede.org.br/revista_2.4.8-2/index.php/emrede/article/view/236/238)>. [Consultado em: 30 nov. 2017].

Dias, R. A.; Leite, L. S. (2010). *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.

Dourado, L. F. (2008). Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educ. Soc.* 2008, 29(104), pp. 891-917.

Dourado, L. F., Oliveira, J; F., Santos, C.A. (2007). A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições. In: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP*. Ministério da Educação. Brasília.

Dreyfus, H. L. (2012). *A Internet; uma crítica filosófica à educação a distância e ao mundo virtual*. Tradução Luana Ribeiro Carvalho. 2 ed. Belo Horizonte: Fabrefactum.

Estudos: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (2019). *Indicadores de Qualidade da Educação Superior: Aplicabilidade nas Modalidades Presencial e a Distância*. 31(43) . Brasília, ABMES Editora.

Eliasquevici, M. K. ; Prado Jr., A. C (2008). O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância. *Educação e Pesquisa*, 34(2), pp.309-325.

Escotet, M. A. (1978). Fatores adversos ao desenvolvimento de uma universidade aberta na América Latina. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 7(25), p. 23-30.

Fadul, E.; Silva, L. P. da. (2009). Cultura Organizacional: diversidade de interpretações e possibilidades de estudo no contexto das organizações públicas. *XXIII Encontro da Anpad*. São Paulo, pp. 1-16.

Fagundes, C.de O. (2015). *Avaliação das Aprendizagens, sua relação com o papel social do aluno*. (Org). São Paulo, Cortez Editora.

Fagundes, A.I.J.; Santos, A.A.S.; Oliveira, C. das G.; Costa, S. G. (2016) Avaliação de Polos de Apoio Presencial de Ead Um Estudo Comparado. *SIED:EnPED-Simpósio Internacional e Educação a distância*. 2016.[Em linha]. Disponível em: 678 (ufscar.br) [Consultado em 29 set 2018].

Fernandes, I. (2017). *Instrumentos de avaliação de cursos e instituições de educação superior, elaborados pelo Inep no âmbito do Sinaes, entre 2006 e 2015*. Nota Técnica 1/2017. Rio de Janeiro, Observatório Universitário.

Ferrari, A. T. (1974). *Metodologia da ciência*. 2 ed. Rio de Janeiro, Kennedy.

Ferrari, A. T. (1982). *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo, McGraw-Hill.

Ferreira, M., Carneiro, T. C. J. (2015). 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. pp. 228-242.

Ferreira, P. (2008). *A utilização da metodologia de investigação-acção na intervenção social : uma reflexão teórica*. pp.32–34.

Ferreira, R. (2000). *A internet como ambiente da educação a distância na formação continuada de professores*. Dissertação. Cuiabá: Instituto de Educação. [Em linha]. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000503.pdf>>. [Consultado em: 20 out. 2018].

Figueiredo, F. J.Q. de (2005). Os possíveis benefícios do uso de um formulário de orientação na realização de atividades de correção com os pares em LE. *Signótica*, 17(2), pp. 191-214.

Figueiredo, C. B.de (2017). *Educação a distância: estudo da gestão de um polo de apoio presencial*. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente.

---

Fleming, D. M. (2004). *Desenvolvimento de Material Didático para Educação a distância no contexto da Educação Matemática*. São Paulo.

Fontelles, M. J.; Simões, M. G.; Farias, S. H.; Fontelles, R. G. S. (2009). Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol. *Revista Paraense de Medicina*, 23 (3).

Fonseca, J. J. S. (2009). *Critérios de avaliação para polos de apoio presencial em EAD*. [Em linha]. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/joajosefonseca/critrios-de-avaliao-para-plos-de-apoio-presencial-em-ead>. [Consultado em 24 ago. 2018]

Formiga, M. A. (2009). Terminologia Da Ead. In: Litto, F.M.; Formiga, M. (Org.) (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. 1. São Paulo, Pearson Education do Brasil, pp. 39-46.

Fraga, B.D. ; Diana, J.B. ; Spanhol, F.J. ; Selig, P.M. (2014). Capital Intelectual e polo de Educação a distância: um estudo bibliométrico. In: *12º Congresso Brasileiro de Gestão do Conhecimento - KM Brasil*. Florianópolis. Anais do 12º Congresso Brasileiro de Gestão do Conhecimento - KM Brasil.

Fragale Filho, R. (2003). *Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos*. Rio de Janeiro, DP&A.

Franco, M. A. do R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo, Cortez.

Freeman, R. (2003). Planejamento de sistemas de educação a distância: Um manual pra decisores. *The commonwealth of learning*. Vancouver. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/col/planejamentosistemas.pdf>. [Consultado em: 16 fev. 2018].

Freitas, M. T. M.; Franco, A. P.. (2014). Os desafios de formar-se professor formador e autor na Educação a distância. *Educ. Rev.*, .4, pp.149-172.

Nota Técnica 1/2017.(2017). Rio de Janeiro, Observatório Universitário.

Gaioso, N. P. de L. (2005). *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Galvis, A. H. (1992). *Ingeniería de software educativo*. Santafé de Bogotá, EdicionesUniandes.

Gatti, B. A. (2000). *Avaliação institucional e acompanhamento de instituições de educação superior: estudos em avaliação educacional*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

Gerhardt, T. E.I; Silveira, D. T.. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Atlas.

- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6th edn. São Paulo, Brasil, Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo, Atlas, 175.
- Gil-Jaurena, I (2013). Openness in higher education. *Open Praxis*, 5 issue 1, January–March 2013, pp. 3–5.
- Giossos, Y.; Koutsouba, M.; Lionarakis, A.; Skavantzou, K. (2009). Reconsidering Moore’s transactional distance theory. *European Journal of Open, Distance and ELearning*. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/>> [Consultado em: 22 mar. 2020].
- Godoy, A. S. (1995). Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 35(2).
- Gomes, I. S; Caminha, I. O; (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*. Porto Alegre, 20(1), pp. 395-411.
- Gomes, M. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, pp.137-156.
- Gomes, M. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a distância. *Revista Portuguesa de pedagogia*, 42(2), pp.181-202.
- Gonçalves, L. M. (2008). Mídias call-free e ‘interatividade’: potencial interativo no sistema EaD/Unitins. (103 p.) *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC-SP, São Paulo, SP.
- Gontijo, S. (2004). *O livro de ouro da comunicação*. Rio de Janeiro, Ediouro.
- Goode, W.; Hatt, P. (1973). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo, SP, Nacional.
- Goulart, D.; Silva, S.; Ferreira, M. (2016). Sistema Universidade Aberta do Brasil nas instituições federais de ensino superior. *Rev. Pesq. Deb. Educ.*, 6(2), pp.11-30.
- Griboski, C. F; Funghetto, S. S. (2013). O SINAES e a qualidade da educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 7(12), pp. 49-63,. Disponível em: [Em linha]. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>. [Consultado em: 15 set. 2019].
- Griboski, C. M. (2015). O Enade no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). *Seminários ENADE 2015*. Brasília-DF. Em linha]. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-seminarios-enade-2015-enade-no-sinaes.pdf>>. [Consultado em 15 ago. 2018].
- Grünewald, T., Stötter, J., Pomeroy, J. W., Dadić, R., Moreno Baños, I., Marturià, J., Spross, M., Hopkinson, C., Burlando, P., Lehning, M. (2013). *Statistical modelling of the*

*snow depth distribution in open alpine terrain, Hydrol. Earth Syst. Sci.*, 17, pp. 3005–3021,

Guarezi, R. C. M.; Matos, M. M. (2009). *Educação a distância sem segredos*. Curitiba, Ibpex.

Guarezi, R. C. M.; Matos, M. M. (2012). *Educação a distância sem segredos*. Curitiba, InterSaberes.

Guimarães, L. B.; Rodrigues, T. de O. (2007). A contribuição do ambiente virtual de aprendizagem Moodle na compreensão do conceito Webquest. *In: I MoodleMoot Brasil*. São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, em parceria com a Fundação Bradesco. *Anais*. [Em linha]. Disponível em: [http://moodlemoot2010.com.br/eduead/file.php/1/Anais\\_2007.pdf](http://moodlemoot2010.com.br/eduead/file.php/1/Anais_2007.pdf) [Consultado em: 5 jan

Guimarães, A. P.; Cardoso, R. Darc; J., A. de L.(2013). Proposta de ferramenta para gestão de Polos de Educação a distância. *Repositório Institucional UFSC*. [Em linha]. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113263> [Consultado em: 15 set. 2018].

Gutierrez, F.; Prieto, D. (1994). *A Mediação Pedagógica - Educação a distância Alternativa*. Campinas, Papirus.

Hack, J. R. (2014). *1. Período: Introdução à Educação a distância*. Florianópolis, UFSC/CCE/DLLE, 3ª. ed .

Hair, J. F. Jr.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L.; Black, W. C. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. 5a edição. Bookman Editora, São Paulo.

Hernandes, P. R. (2017). A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. Ensaio: *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 25(95), pp. 283- 307.[Em linha]. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n95/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500777.pdf>> [Consultado em: 06 out. 2020].

Hoffmann, Jussara (2001). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre, Mediação, 2001.

Hoefelmann, C. P.; Santos, T. C.; Moretti-Pires, R. O. (2012). Revisões de artigos qualitativos por meta-síntese. *In: Saray, G.D.; Moretti Pires, R. O. (Org.). Métodos e técnicas de Pesquisa Quantitativa Aplicada à Educação Física*. Florianópolis, Tribo da Ilha. pp. 149-155.

Hongyu, K. (2018). Análise Fatorial Exploratória: resumo teórico, aplicação e interpretação. *E&S Engineering and Science*, 7(4), pp. 88-103..

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas* (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa, Instituto Piaget.

ICDE - International Council for Open and Distance Education (2015). Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations.

---

Project coordinator: EADTU – European Association of Distance Teaching Universities. [Em linha]. Disponível em: <https://www.icde.org/quality-models-in-online-and-open-education-around-the-globe>>. [Consultado em: 18 abr. 2020].

IHEP (2000). *The Institute for Higher Education Policy. Quality on the line: benchmarks for success in internet-based distance education*. Washington, DC. [Em linha] Disponível em: < <http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/qualityontheline.pdf>>. [Consultado em: 20 abr.2020].

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). SINAES. [Em linha]. Disponível em: [inep.gov.br/sinaes](http://inep.gov.br/sinaes). [Consultado em: 15 ago. 2019].

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. [Em linha]. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_autorizacao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf). [Consultado em: 30 de janeiro de 2018].

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)*. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>>. [Consultado em: 15/08/2018].

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019a). *Censo da Educação Superior-Notas Estatísticas*. Brasília/DF. Inep/Mec. [Em linha]. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)>. [Consultado em: 15 jul.19].

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019b). *Indicadores de qualidade da educação superior*. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-de-qualidade>> . [Consultado em 14/07/2019].

Juliatto, C. I. (2005). *A Universidade em Busca da Excelência: um estudo sobre a qualidade da Educação*. 2ª. ed. Curitiba, Universitária Champagnat.

Jung, I. (2005). Quality Assurance Survey of Mega Universities. In: McIntosh, C; Varoglu, Z. (Eds.) *Lifelong Learning & Distance Higher Education*. Vancouver/Paris, Commonwealth of Learning/Unesco.

Keegan, Desmond. (1986). *The foundations of distance education*. London, Croom Helm.

Keegan, Desmond. (1991). *Foundations of Distance Education*. 2. Ed. London/New York, Routledge.

Keegan, D. (1994). *Otto Peters on distance education: the industrialization of teaching and learning*. London/New York, Routledge Studies in Distance Education.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. 3.ed. London, Routledge.

- Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. London/New York, Routledge.
- Kenski, V. M. (2012). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 9. ed. Série prática pedagógica. Campinas, SP, Papyrus.
- Kirner, Claudio; Kirner, Tereza G.; Rezende, Júnior Mikael F.; Souza, Raryel Costa (2013). *Realidade Aumentada na educação aberta*. In: Okada, Alexandra (Org.). Recursos Educacionais Abertos & Redes Sociais. São Luis, Uema. Cap. 10. pp. 249-260.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo, Atlas.
- Lamarra, N. F. (2007). Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario. Una visión latinoamericana comparada. In: *Los Procesos De Acreditación En El Desarrollo De Las Universidades*. Santiago de Chile: CINDA, IESALC/UNESCO y Universidad de los Andes de Colombia.
- Landim, C. M. M. P. F. (1997). *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, s.n.
- Larocca, P.; Rosso, A. J.; Souza, A. P. de. (2005). A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, 2(3), pp. 118-133. [Em linha]. Disponível em: <<http://www2.capes.gov.br/rbpg/index.php/numeros-publicados/volume-2-no3>>. [Consultado em: 29 out. 2020].
- Lauwerier, T. L. (2017). 'Éducation au Service du Développement. La vision de la Banque Mondiale, de l'OCDE et de l'UNESCO. *Gêneve. Revue L'Éducation em débats: analyse comparée*, 8, pp. 43-58.
- Laville, C.; Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte, UFMG.
- Leite, D. (2005). *Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, Vozes.
- Leite, D. (2008). Ameaças pós-rankings sobrevivência das CPAS e da autoavaliação. *Avaliação*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, 13(3), pp. 833-840.
- Lemgruber, M. S. (2008). Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. *Conferência Nacional da Educação Básica*. Brasília. [Em linha]. Disponível em < >. [Consultado em: 15 jan. 2018].
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia, Alternativa.
- Lima, D. C. B. P. (2014). 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. 156p.

Lima, J. R.; Capitão, Z. (2003). *E-learning e e-conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Portugal: Centro Atlântico.

Lima, K. R. S. (2007). *Contra reforma na Educação Superior: de FHC à Lula*. São Paulo, Xamã, 206 p.

Lira, L. A. R.; Lima, B. F. Z. (2014). 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*. 1(1). Porto Alegre, Unirede. pp. 137-151.

Litto, Fredric M.; Formiga, Manuel M. (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Litwin, E. (2001). *Educação a distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre, Artmed Editora.

Lopes, L. F.; Faria, A. A. (2013). *O que e o quem da EaD: história e fundamentos*. 1.ed. Curitiba, InterSaberes.

Lopes, P. I. X. (2019). *Avaliação e regulação da educação superior: intenções e tensões na proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES) Natal*. 307 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. [Em linha]. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27744/1/Avalia%20e%20regula%20o%20educa%20o\\_Lopes\\_2019.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/27744/1/Avalia%20e%20regula%20o%20educa%20o_Lopes_2019.pdf)>. [Consultado em: 18/11/2019].

Lopes, R.F.; Pereira, M.F.R. (2017). O que e o quem da EaD. In: Maria de Fátima Rodrigues; Moraes, Raquel de Almeida; Teruya, Teresa Kazuko. (Orgs) *Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas*. Uberlândia: Navegando Publicações.

Loyolla, W. (2009). O suporte ao aprendiz. In: *Educação a distância: o estado da arte*. Litto, F. Mi.; Formiga, M. M. M. (Orgs.). São Paulo, Personal Education do Brasil.

Lynn, M.R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nurs Resm*, 35(6), pp.382-385.

Maba, E. G; Marinho, S. V. (2012). A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: Estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 17(2), pp. 455-480.

Maia, C.; Mattar, J. (2007). *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo, Pearson Prentice Hall.

Maia, Marta de Campos; Meirelles, Fernando de Souza (2002). Distance learning: the open university case. *RAE eletrônica*, 1(1),p p. 1-15.

Malhotra, N. K. (2004). Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 4ª Ed. Porto Alegre, Bookman.

Mansur, P. F. (2020). Implementação de gestão de educação a distância na graduação do programa UAB/UNB: um estudo de caso. Brasília, 2020. *Mestrado Profissional em Gestão Pública*. Universidade de Brasília.

Marchelli, Paulo S. (2007). O novo projeto universitário no Brasil e o foco no currículo interdisciplinar. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 3 (1).

Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2008). *Metodologia Científica*. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo, Atlas.

Marconi, M.A.; Lakatos, E.M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo, Atlas.

Martinez, M. (2003). High attrition rates in e-learning: challenges, predictors, and solutions. In: *The Elearning Developers' Journal*. 14. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.learningguild.com/pdf/2/071403mgt-1.pdf>>. [Consultado em: 19 nov. 2020].

Martins, A. de S.; Nascimento, V. F.do; Sousa, F. M.de (2017). Avaliação Institucional em Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação & Realidade*, [s.l.], 43(1), pp.239-254, FapUNIFESP (SciELO). [Em linha]. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663857>>. [Consultado em: 22 set.2019]

Martins, A. De Souza; Nascimento, V. Ferreira do; Souza, F. Martins de. (2018). Avaliação Institucional em Polos do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 43(1), pp. 239-254. [Em linha]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623663857>. [Consultado em: 02 jul. 2021].

Martins J. A. (2011). Fluxo de informação no processo de produção de material didático na EaD. *Dissertação* (Mestrado em Ciências da Informação), Ufsc. Florianópolis, SC.

Martins, G. A. (2008). Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 2 (2), pp. 9-18.

Martins J. C. A.; Baptista, R. C. N.; Coutinho, V. R. D.; Mazzo, A.; Rodrigues M. A.; Mendes, I. A.C. (2014). Self-confidence for emergency intervention: adaptation and cultural validation of the Selfconfidence Scale in nursing students. *Revista latino-americana de enfermagem*, 22(4), pp. 554-561.

Martins, L. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *Reunião Anual ANPED*, 29, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro, Anped.

Martins, R. de O. (2004). Permanência e movimento. Um olhar sobre o processo de construção das diretrizes curriculares para o ensino superior no contexto das políticas do MEC. *Tese (Doutorado em Sociologia)* – ICS/PPSG, Universidade de Brasília, Brasília.

Martins, R. X.; Santos, T.L.P.; Frade, E. G.; Serafim, L. B. (2013). Por que eles desistem? estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. *In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (Esud)*, 10.,11 a 13 de Junho de 2013, Belém. Anais... Belém, PA.

Martins T. B. (2016). Processos de Institucionalização dos Polos de Apoio Presencial da Universidade Aberta Do Brasil: Discussões Preliminares. *Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/BR*.

Masetto, M. (2004). *Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática*. Campinas, Papirus.

Masetto, M. (2010). *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo, Avercamp.

Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), pp. 97–110.

Mattar, J. (2011). *Guia de educação a distância*. São Paulo, Cengage Learning: Portal Educação.

Mattar, J. (2013). Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. *Teccogs*. 7, p 156.

McAuley, A. (2010). *Massive Open Online Courses: Digital ways of knowing and learning*. Elearnspace.

MEC. Ministério da Educação (2005). *Edital de Seleção nº. 01/2005-SEED/MEC* de 16 de dezembro de 2005. [Em linha]. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/edital01seed\\_dou.pdf](http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/edital01seed_dou.pdf). [Consultado em: 13 out. 2018].

MEC. Ministério da Educação (2007). Referenciais de qualidade para educação superior à distância. Brasília. [Em linha]. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf)>. [Consultado em: 06 out. 2018].

MEC. Ministério da Educação (2012). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. *INEP/DAE/SINAES*. [Em linha]. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2012/instrumento\\_com\\_alteracoes\\_mai\\_12.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_mai_12.pdf)>. [Consultado em: 13 mar. 2018].

MEC. Ministério da Educação (2016). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. *INEP/DAE/SINAES*. [Em linha]. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2016/instrumento\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf)>. [Consultado em: 13 mar.18].

MEC. Ministério da Educação (2017a). *Atualizada legislação que regulamenta educação a distância no país*. Sexta-feira, 26 de maio de 2017. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec->

atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>. [Consultado em: 15 dez. 2018].

MEC. Ministério da Educação (2017b). *Portaria Mec nº 1.382, de 31 de outubro de 2017*. Aprova, em extratos, os indicadores dos Instrumentos de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. [Em linha]. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2248>>. [Consultado em: 12/03/19].

MEC. Ministério da Educação (2018). *Portaria Normativa nº 515, de 4 de junho de 2018*. Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2017, estabelece os aspectos gerais de cálculo, procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados. Publicada no DOU nº 114, 15.06.2018, Seção 1, p.19.

MEC/CNE Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (2014). Projeto cne/unesco 914brz1142.3 desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - educação a distância na educação superior. Fev. 2014. [Em linha] Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&category\\_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192). [Consultado em: 15/08/2019].

Melo, J. M. S. de (2012). *História da Educação no Brasil*. Fortaleza, IFCE.

Mercado, L. P. L.(2009). Saberes e fazeres na educação a distância: dificuldades do professor/tutor na educação a distância. In: Machado, G.J. C.; Sobral, M. N. (Org.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. Porto Alegre, Redes.

Merije, W. (2012). *Mobimento: educação e comunicação mobile*. São Paulo, Peirópolis.

Meyer Júnior, V. (2004). Planejamento Universitário: Ato Racional, Político ou Simbólico – Um estudo de Universidades Brasileiras. In: *28º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação em Administração – ENANPAD*, 25 – 29 set. Curitiba. Anais. ANPAD.

Miguel, P. A. C. (2007). Estudo de caso na engenharia de produção: estruturação e recomendações para sua condução. *Produção*, 17(1), pp.216-229.

Mill, D. (2006). Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 322f. *Tese (Doutorado em Educação)* – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. [Em linha]. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/HJPB-55Y9MT>> . [Consultado em: 15 jan. 2018].

Mill, D.; Brito, N. D.; Silva, A. R. da; Almeida, L. F. (2012). Gestão da educação a distância (EAD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD. In: *Revista Vertentes*, 35. ed. [Em linha]. Disponível em:

<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/7954/2/Tiago%20Soares%20da%20Silva.pdf>. [Consultado em: 02. Fev. 2020].

Mill, D.; Ferreira, M.; Ferreira, D.M.G. (2018). Gestão da Educação a distância na universidade pública como campo de disputa: da instituição social à academia líquida. *RBPAE*, 34 (1), pp. 143-166.

Mill, D; Brito, N. D. (2009). Gestão da educação a distância: Origens e Desafios. In: *Congresso Internacional ABED de Educação a distância*. 15, Fortaleza, 2009. Anais. Fortaleza: CIAED.

Mill, Daniel (2012). A Universidade Aberta do Brasil. In: Litto, F. M.; Formiga, M. M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. 1ª ed. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2, pp. 280-291.

Mill, D. (2014). Flexibilidade educacional na Cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2).

Mill, D.; Maciel, C. (2013). *Educação a distância: elementos para pensar o ensino aprendizagem contemporâneo*. Cuiabá, EdUFMT.

Mill, D.; Pimentel, N. (2010). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos, EdUFSCar.

Moore, M. G. (1993). Teoria da Distância Transacional. Publicado In: Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. Tradução de Wilson de Azevedo, revisão de tradução de José Manuel da Silva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, 1. (Tradução de: *Theoretical Principles of Distance Education*).

Moore, M. G. (2002). Teoria da distância transacional. *Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distância*, 1.

Moore, M. G. (2013). The Theory of Transactional Distance. In: Moore, M. G.; Anderson, W. G. *Handbook of distance Education*. 3rd ed. New York, NYRoutledge, 2013. p. 66- 87.

Moore, M. G; Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems View*. Belmont, USA, Wadstown Publish Company.

Moore, M. G., Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA, Thomson Wadsworth.

Moore; M. G, Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo, Thonson Learning.

Moore, M.G.; Kearsley, G. (2008). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo, Cengage Learning.

---

Moore, M.G.; Kearsley, G. (2011). *Educação a distância – Uma visão integrada*. 1. ed. São Paulo, Cengage Learning.

Moran, J. M. A. (2004). Contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. *Contrapontos*. 4 (2). pp. 347-356.

Moran, J. M. (2002). *O que é educação a distância*. São Paulo.

Moran, J. M.; Masetto, M. T.; Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus.

Moreira, M. G. (2009). A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: Litto, F.M.; Formiga, M.M.M. (org). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo. Pearson Education do Brasil.

Moreira, W. (2004). Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus, Lorena*, 1(1), pp.19-31. [Em linha]. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/1/1>>. [Consultado em: 29 out.2020].

Morosini, M. C. (2009). Qualidade na educação superior: tendências do século. *Revista Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, 20 (43), pp. 165-186. [Em linha]. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf/>. [Consultado em: 13 abr. 2019].

Mota, Ronaldo (2007). A Universidade Aberta do Brasil. In: Litto, Fredric M.; Formiga, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo, Pearson, pp. 2-8.

Niskier, A. (2002). *Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância*. São Paulo, Loyola.

Noronha, D. P.; Ferreira, S. M. S. P. (2000). Revisões de literatura. In: Campello, B. S.V. C.; Céndon, B. V.; Kremer, J. M. (Org.). *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: UFMG.

Nunes, C. S. (2017). Getão em educação a distância: um framework baseado em boas práticas. Tese (Doutoramento em engenharia e gestão do conhecimento). Florianópolis, 258p.

Oliveira, C. C; Costa, J. W.; Moreira, M. (2004). Ambientes informatizados de aprendizagem. In: Costa, J. W.; Oliveira, M. A. M. (orgs.) *Novas linguagens e novas tecnologias: Educação e sociabilidade*. Petrópolis, Vozes.

Oliveira, D. de A. (2007). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7ª. ed. Petrópolis, RJ, Vozes.

Oliveira, E. G. (2012). *Educação a distância na transição paradigmática*. 4ª edição, Campinas/SP, Papirus.

Oliveira Filho, A.; Bandeira, F. da C. (2019). Gestão e avaliação nas instituições de ensino superior. *XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária*. Florianópolis-SC. Brasil. 25 a 27 nov. [Em linha]. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201908/101\\_00069.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201908/101_00069.pdf?sequence=1). [Consultado em: 20 maio 2020].

Oliveira, J. F.; Fonseca, M.; Amaral, N. C. (2006). *Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico*. Educar, Curitiba, n. 28.

Oliveira, J. F; Fonseca, M. (2007). Avaliação Institucional nas Instituições de Educação Superior: mecanismo de articulação entre avaliação e gestão universitária. Seminário Universitas/BR. Belém, Universidade Federal do Pará.

Okada (2007). Using knowledge maps applied to open learning to foster thinking skills. In: *The 12th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning*. What do we know about using new technologies for learning and teaching? A tenyear perspective. University of Cambridge, UK.

Okada, A. (2009). Aprendizagem aberta e estratégias de webconferência. *Revista CoLearn*, Projeto OpenLearn, 1(1), Pp. 01-16, nov. 2009. [Em linha]. Disponível em: <http://labspace.open.ac.uk/journal>. [Consultado em: 04 nov. 2020].

Okada, A.; Barros, D.M. V.(2010). Ambientes Virtuais De Aprendizagem Aberta: Bases Para Uma Nova Tendência. *Revista digital de tecnologias cognitivas*, n.3; jan-jun/2010. [Em linha]. Disponível em: <[https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao\\_3/2-ambientes\\_virtuais\\_de\\_aprendizagem\\_aberta-bases\\_para\\_uma\\_nova\\_tendencia-alexandra\\_okada-daniela-melare-vieira-barros.pdf](https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/2-ambientes_virtuais_de_aprendizagem_aberta-bases_para_uma_nova_tendencia-alexandra_okada-daniela-melare-vieira-barros.pdf)>. [Consultado em: 20 fev. 2018].

Pacheco, J. A. (2010). Ciências da Educação e Investigação: o pesadelo que é o presente. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, [S.l.], 12, pp. 15-18, 2010. [Em linha]. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. [Consultado em: 26 abr. 2019].

Palloff, R.M; Pratt, K. (2004). *O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre, Artmed.

Pasquali, L. (2009). Psicometria. *Revista Escola Enfermagem, USP*, (43), pp.992-999.

Paula, L. T. de (2009). Informação em ambientes virtuais de aprendizado (AVA). 148f. *Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)*. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação. Belo Horizonte.

Pereira, E. W.; Moraes, R. A. (2010). História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: Souza, A. M.; Fiorentini, L. M. R.; Rodrigues, M. A. M. (orgs.). *Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)*. Brasília, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília.

Pereira, M. E. M.; Marinotti, M.; Luna, S. V. (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da Análise do Comportamento. In Hübner, M. M. C.; Marinotti, M. (Org.). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. 1. ed. São Paulo, ESETEC, pp. 11-32.

Peres, P.; Pimenta, P. (2011). *Teorias e práticas de b-learning*. Lisboa, Edições Sílabo Ltda.

Peters, O. (2001). *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo, Ed. da Unisinos.

Peters, O. (2004). *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS, Ed. Unisinos.

Peters, O. (2009). *A educação a distância em transição: tendências e desafios*. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS, Unisinos.

Pianesser, R.; Brenner, F.; Machado, K.S.; Pinto, I.; Musa, M. Gouvêa, A.; Gallon, R.; Espíndola, D.B. (2014). Educação a distância: um panorama baseado no modelo da Universidade Aberta do Brasil. In. *ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Florianópolis, 05 a 08 de agosto de 2014. pp. 870 – 882.

Piconez, S. C. B. (2003). Introdução à Educação a distância: os novos desafios da virtualidade. *Portal do Núcleo de Estudos de Eja e Formação de Professores*. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/Introdução%20a%20EaD.pdf>>. [Consultado em: 23/06/19].

Pimentel, M. N. (2006). *Educação Aberta e a Distância - Análise das políticas públicas e da implementação da educação a distância no ensino superior no Brasil a partir das experiências da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Aberta de Portugal*. 193 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Pinto, A. (2000). *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, Cortez.

Pinto Júnior, G. C. (2013). Análise da metodologia de avaliação do programa sistema Universidade Aberta do Brasil (*Dissertação*). Pelotas, UCPel, 92p.

Polak, Y. N. S.; Iahn, L. F.; Duarte, E. G.; Caleffe, L. G.; Bentes, R. F. (2002). *A Construção do Percurso em Educação a distância*. Curitiba: Editora do Autor, 175 p.

Polak, Ymiracy N. de Souza (2003). Planejamento e sistemas de EAD. In: *A Construção do Percurso em Educação a distância*. Curitiba.

Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... Outros índices. *Avaliação*, Campinas, SP; Sorocaba, SP, 14(2), pp. 439-452.

Ponti, M. (2014). *Hei Mookie! Where Do I Start? The Role of Artifacts in an Unmanned MOOC*. In: System Sciences (HICSS), 47th . Hawaii International Conference, pp.1625,1634, 6-9.

Porto J. B., Oliveira, M., Oliveira, L. R. (2015). Coordenação de processos de conhecimento na educação a distância via web. *REGE*, São Paulo, (22) 2, pp. 275-290.

Poy, R.; Gonzales-Aguilar, A. (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. SPE1, pp. 105- 118.

Prensky, M.(2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*, 9(5).

Preti, O. (2007). A Universidade Aberta do Brasil: uma política de estado para o ensino superior “a distância”. Cuiabá, *NEA/UAB/UFMT*.

Preti, O. (2009). Material Didático Impresso na EaD: Experiências e Lições Apre(e)ndidas. *Encontro Nacional de Coordenadores UAB*. Brasília, MEC.

Primon, A.C.; Pacheco, A. S. V.; Rissi, M.; Nunes, C. S.(2013). A educação a distância como ferramenta das políticas públicas de educação - O caso UAB. In: *Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a distância e Elearning*. Lisboa, pp. 1-15. [Em linha]. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10400.2/3002>>. [Consultado em 28 ago. 2018]

Prodanov, C. e Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2nd edn. Novo Hamburgo, RS, Brasil, FEEVALE.

Ramos W.; Lazarte L. (2007). Convergência de educação presencial e a distância: *Desafios da Universidade Aberta do Brasil, o caso da Universidade de Brasília*. In: conferência internacional de educação a distância. Anais... da Conferência Internacional de Educação a distância; Toluca (México). [Em linha]. Disponível em: <[http://www.tecdigital.net/uv/pdf/4/wilsa%20ramos %20y%20leonardo%20lazarte.pdf](http://www.tecdigital.net/uv/pdf/4/wilsa%20ramos%20y%20leonardo%20lazarte.pdf)>. [Consultado em: 10 out. 2020].

Ramos, W.M.; Medeiros, L.M.S.; Silva, G.A.S. (2009). Mobilização da Universidade de Brasília para a oferta de ensino superior a distância no Programa UAB. In: *Encontro Internacional do Sistema UAB*. Anais em formato CD-Rom, MEC-CAPES: Brasília.

Retamal, D. R. C. (2009). A gestão em curso de educação a distância via internet: uma visão a partir dos fatores críticos de sucesso. 180 p. *Tese (Doutorado em Informática)* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. [Em linha]. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/12312>>. [Consultado em: 25/03/18].

Ribeiro, A. M. Coelho; Neves, M. C. B. (2007). A tutoria. In: SENAC. *Curso de Especialização em Educação a distância-vol.1* versão 4.0, 2007.

Ribeiro, R. A. (2014). *Introdução à EaD*. São Paulo, Pearson Education do Brasil.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo, Atlas.

Ristoff, D. (1995). Avaliação Institucional: pensando princípios. *In: Avaliação Institucional: teoria e experiência*. Sobrinho, J. D., & Balzan, N. (Orgs.). São Paulo, Cortez.

Ristoff, D. (2011). A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. *In: Fernández Lamarra, N. e Paula, M. de F.C. de (orgs.). La democratización de la educación superior en América Latina: retos y posibilidades*. Buenos Aires, EDUNTREF.

Ristoff, D. (2017). Avaliação Institucional: pensando princípios. *In: Dias Sobrinho, J.; Balzan, N. C. Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo, Cortez.

Rodrigues, N. (1998). *Da mistificação da escola a escola necessária*. 2. ed. São Paulo, Cortez.

Rodrigues, M. L.; Limena, M. M. C. (orgs.) (2006). Metodologias multidimensionais em ciências humanas. Brasília, Líber livros Editora.

Rodrigues, C. M. C; Ribeiro, J. L. D.; Cortimiglia, M.; Bündchen, C. (2014). Uma Proposta de Instrumento para Avaliação da Educação a distância. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 22(83), pp. 321-354.[Em linha] Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a04v22n83.pdf>>. [Consultado em 05/06/18].

Roesler, J.; Vianney, J. (2011). Leyes, normas y regulamentos que regulan la educación superior a distância y en línea en Brasil. *In: Leyes, normas y regulamentos que regulan la educación superior a distância y en línea em América Latina y el Caribe*. Loja: Editorial de La Universidad Técnica Particular de Loja.

Rothen, J.C.; Schulz, A. (2005). SINAES: do documento original à legislação. *In: 28. Reunião Anual da ANPED: 40 Anos de Pós-Graduação em Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, pp. 1-18.

Rothen, José Carlos; Schulz Almiro (2007). Sinaes: do documento original à legislação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, 7(21), pp. 163-180.

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, 20(2), p. v-vi .

Rubio, D. M.; Weger, M.B.; Tebb, Susan S.; Lee, E. S., Rauch, Shannon S. (2003). Objectifying Content Validity: Conducting a content validity study in Social Work Research. *Social Work Research*, 27(2), pp. 94-104.

Rumble, G. (1989). ‘Open learning’, ‘distance learning’, and the misuse of language. *Open Learning: the Journal of Open, Distance and e-Learning*, v4 (2), pp.28–36.

Rumble, Greville (2003). *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Trad. Marília Fonseca. Brasília: Editora Universidade de Brasília, UNESCO, 120 p.

Sá, R. A. (2008). Educação a distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores. *Educ. rev.*, 31, p. 307.

Santana, F. F. (2007). *A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira*. São Paulo, Editora SENAC.

Santinello, J.; Versuti, A.(2009). Indicadores e referenciais de qualidade de cursos de graduação em ead: comparativo e informações do mec e do ihep. *Congresso ABED*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009233546.pdf>. [Consultado em: 12 abr. 2019].

Santos, A. (2018). Avaliação da Educação Superior e Classificação de Cursos. *MEC: INEP*. São Paulo. [Em linha]. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2018/Avaliacao\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_e\\_Classificacao\\_de\\_Cursos.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2018/Avaliacao_da_Educacao_Superior_e_Classificacao_de_Cursos.pdf). [Consultado em: 10 dez.2018].

Santos, A. I. dos (2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: Santana, B., Rossini, C., Pretto, N. (2012). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. São Paulo, Casa da Cultura Digital. [Em linha]. Disponível em <http://www.artigos.livrorea.net.br/wp-content/uploads/2012/05/REA-santos.pdf> [13 de nov. de 2020].

Santos, B. C. (2016). *Introdução à Educação a distância*. UNIP-interativa, 2016.  
Santos, E. M., Tomotake, M. E., Neto, J. D. O., Cazarini, E. W., Araújo, E. M., & Oliveira, S. R. M. (2008). *Evasão na educação a distância: Identificando causas e propondo estratégias de prevenção*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congrsso/tc/511200845607PM.pdf>. [Consultado em: 15 jun, 2019].

Santos, G. L. (2006). *Material didático para educação a distância II*. Brasília, SESI-DN e Universidade de Brasília.

Santos, A.A.S.; Fagundes, A.I.J.; Oliveira, C. das G.; Costa, S. G. (2016) Avaliação de Polos de Apoio Presencial de Ead Um Estudo Comparado. *SIED:EnPED-Simpósio Internacional e Educação a distância*. 2016.[Em linha]. Disponível em: (ufscar.br) [Consultado em 15 jul 2018].

Sartori, A; Roesler, J. (2004). A gestão de cursos superiores a distância. *IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Florianópolis. [Em linha]. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/32894/Ademilde%20Silveira%20Sartori%20-%20Gest%C3%A3o%20de%20Cursos%20Superiores%20a%20Di.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. [Consultado em: 15 jun. 2019].

Schneider, E. I.; Urbanetz, S. T. (2010). *O planejamento do processo ensino aprendizagem na Educação a distância*. [Em linha]. Disponível em:<

<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010143007.pdf>>. [Consultado em: 27/03/18].

Scriven, M. (2007). *The logic of evaluation: department of Psychology*. Claremont: Claremont Graduate University.

Scremin, G.; Dallacort, M. D. (2015). A CPA no Processo de Autoavaliação Institucional: Avanços e Desafios nos 10 Anos do SINAES. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, 6(18), pp. 240-262. [Em linha]. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/390/pdf>. [Consultado em: 15/10/2018].

Segenreich, S. C. D. (2009). ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. *Revista Pro-Posições*. Campinas, 20 (2), pp. 205-222.

Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: a skill- building approach*, 1.<sup>a</sup> ed., S.I., John Wiley & Sons, s.d.

Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, 29(105), pp. 991-1022.

Shannon, G.; Bylsma A, P. (2006). *Helping Students Finish School: Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Office of Superintendent of Public Instruction, Olympia, WA.

Silva, A. R. L. (2013). Diretrizes de design instrucional para elaboração de material didático em EaD: Uma abordagem centrada na construção do conhecimento. *Dissertação (mestrado)* - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC. 179 p.

Silva, C. R. O. (2004). *Metodologia do trabalho científico*. Fortaleza, Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

Silva, D. A., Gurgel, M. R. F., Costa, C., Duran, M. R. C. & Massaro, T. L. (2012). Um olhar da região nordeste na avaliação dos polos do sistema universidade aberta do brasil (uab). *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*. [Em linha]. [Consultado em: file:///C:/Users/HP%20I3/Downloads/348%20(2).pdf.]. Acesso em 12jun.2021.

Silva, E. P. (2009). A importância do gestor educacional na instituição escolar. *Revista Conteúdo*. Capivari, 1(2).

Silva, E. R. G. *et al.* (2010). Gestão de polo de apoio presencial no sistema Universidade Aberta do Brasil: construindo referenciais de qualidade. *Novas Tecnologias na Educação*, 8 (3), pp. 01-10.

Silva, F. C. N. (2011). Os padrões ISO para EAD *In: Litto, Fredric Michael, Formiga, Marcos (Orgs). Educação a distância: o estado da arte*. 2. Pearson Education do Brasil. São Paulo, pp. 35-43.

---

Silva F.; Roberto L. L. e; Motejunas, P. R.; Hipolito, Oscar and Lobo, Maria Beatriz de Carvalho Melo. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cad. Pesqui.* 37(132), pp.641-659.

Silva, F. C.da (2001). *Controle social: Reformando a administração para a sociedade*. Salvador.

Silva, G. M. da; Souza, M. Te. de (2012). O Papel dos polos de apoio presencial da rede e-tec Brasil no estado de Tocantins. In: *VII CONNEPI- Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação*. Palmas- Tocantins. [Em linha]. Disponível em <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/4454/2767>. [Consultado em: 04 jan. 2019].

Silva, K. Ke. A. da (2012). Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância. *Dissertação (Mestrado em educação)* – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Silva Jr, J. (2002). *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*. São Paulo, Xamã.

Silva, M. P. D., Melo, M. C. D. O. L., Muyllder, C. F. D. (2015). Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 16(4), 202-230.

Silva, V. G. (2008). *Por um sentido público da qualidade da educação*. 120 f. 2008. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Simonson, M; Smaldino, S.; Albright, M.; Zvacek, S. (2008). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Boston, Pearson Education, 2008.

Simonson, M; Smaldino, S.; Albright, M.; Zvacek, S.. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. 2. ed. Old Tappan-Estados Unidos, Prentice Hall.

Simonson, M.; Smaldino, S.; Albright, M.; Zvacek, S. (2009). *Research and Distance Education*. In: *Information Age Publishing; 7ª edição*. Teaching and Learning at a Distance: foundations of distance education. São Paulo, Pearson, pp. 64-88.

SINAES, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2009). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5. ed., revisada e ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 328 p.

Sobrinho, J. D. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Sobrinho, J. D. (2002). *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis, Insular.

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

Sobrinho, Dias José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In Dias Sobrinho, J.; Balzan, Newton Cesar. (Orgs). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo, Cortez.

Sobrinho, J. D. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas, Sorocaba, 13 (1), pp. 193-207.

Sobrinho, J. D. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, 31(113), pp.1223-1245.

Sobrinho, J. D. (2017). Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: Dias Sobrinho, J.; Balzan, N. C.. *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo, Cortez.

Sousa, J. C. (2012). *Processo de inovação na gestão de sistemas de educação a distância*. 305 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília.

Souza, A. C., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e serviços de saúde: revista do Sistema Único de Saúde do Brasil*, 26(3), pp.649-659.

Souza, R. R. (2000). *Aprendizagem colaborativa em comunidades virtuais*. 2000. 104 f. *Dissertação* (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Spanhol, F.J. (2007). *Crerios de avaliação institucional para polos de educação a distância*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Taylor, J. C. (2001). *Fifth generation distance education? University of Southern Queensland*, Queensland, Australia, 40, p. 1-8, UNIVER.

Tartuce, T. J. A. (2006). *Métodos de pesquisa*. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior. Apostila. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/de-rad005.pdf>. [Consultado em: 05 de nov. 2019].

Trigueiro, M. G.S. (2000). *O ensino superior privado no Brasil*. Brasília, Paralelo 15 – São Paulo, Marco Zero.

Trindade, H. (2004). *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*. [Em linha]. Disponível em: <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/17655.pdf>. [Consultado em: 10 ago. 2018]

Trindade, Hélgio (2007). *Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES*. Brasília, DF, UNESCO; MEC.

---

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas, 175 p.

Universidade Fernando Pessoa. (2018). *Manual de elaboração de trabalhos científicos*. [Em linha]. Disponível em <<https://www.ufp.pt/app/uploads/2018/07/Manual-Estilo-Elabora%C3%A7%C3%A3o-trabalhos-cient%C3%ADficos.pdf>>. [Consultado em 19-09-2020].

Valentini, C. B., Soares, E. M. S. (orgs.) (2005). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, EDUCS.

Valeriano, D. (2005). *Moderno gerenciamento de projetos*. São Paulo, Editora Prentice Hall.

Vendruscollo, D. L. M. (2012). Planejamento e Gestão dos Polos; Possibilidades e Desafios. In: *Educação a distância e seus Espaços de Formação: Artigos do curso de Especialização em Gestão de Polos*. Organizado por José Eduardo Nunes de Vargas [et al]. Pelotas, Editora Universitária/UFPEL.

Veras, D. (2008). *Material impresso na educação a distância: estratégias de concepção e redação*. [Em linha]. Disponível em: <[http://imaocc.home.sapo.pt/e-biblioteca/pdf/ebc\\_dauroveras1.pdf](http://imaocc.home.sapo.pt/e-biblioteca/pdf/ebc_dauroveras1.pdf)>. [Consultado em: 28 out. 2020].

Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. 9. ed., São Paulo, Atlas.

Víctora, Ceres G.; Knauth, Daniela R.; Hassen, Maria de N. Agra (2000). *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial.

Vidal, E. M.; Maia, J, E. B. (2010). *Introdução a Educação a distância*. 1.ed. Fortaleza, RDS.

Vieira, E. M. F. (2006). Fluxo informacional como processo à construção de modelo de avaliação para implantação de cursos em Educação a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis. *Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)*.

Vieira, M. de F.(2018). A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privada. *Tese de Doutorado em Educação*. [Em linha]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7182>. [Consultado em 26 ago. 2018]

Villardí, R.; Oliveira, E. (2005). *Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista*. Rio de Janeiro, Dunya.

Vlachopoulos, D. (2016). Assuring Quality in E-Learning Course Design: The Roadmap. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, Athabasca/Canadá, 17(6), p. 183-215. [Em linha]. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122217.pdf>. [Consultado em: 20/05/20].

Vlăsceanu, L., Grünberg, L., Pârlea, D. (2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. Bucharest: UNESCO-CEPES, 2.ed, *Papers on Higher Education*. [Em linha]. Disponível em: <[http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/13\\_4621e.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/13_4621e.pdf)>. [Consultado em: 15/04/2020].

Voos, R. (2003). “Blended-learning: What is it and where might it take us?” in *Perspectives in Quality Online Education. Sloan Consortium*. 2, pp. 3-5.

Weidle, D., Kich, J.I.Di F.; Pereira, M.F. (2011). Projeto UAB: uma análise estrutural dos pólos de apoio presencial do curso de Administração da UFSC. *Revista Gual, edição especial*. [Em linha]. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/issue/view/1863>. [Consutado em: 29 set. 2018]

Willinsky, J. (2006). *The access principle: the case for open access to research and scholarship*. Cambridge, MIT Press.

Wolf, Sérgio M. (2014). Influência da competência empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos Polos EAD. 2014. 222 f. *Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento)* – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Woodley, A.; Simpson, O. (2015). Evasão: o elefante na sala. In: Zawacki-Richter, O.; Anderson, T. (Org.). *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa*. São Paulo, Artesanato Educacional, pp. 473-498. (Série Tecnologia Educacional).

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre, Bookman.

Yin, R. K. (2005) (editor). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks, Sage Publications.

York, M.; Longden, B. (2004). *Retention and Student Success in Higher Education. Open University Press*. McGraw – Hill Education.

Zandavalli, Carla Busato. (2009). Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. *Avaliação, Campinas*, 14 (2), pp. 385-438.

Zhang, A. (2003). Transactional Distance in Web-based College Learning Environments: Toward Measurement and Theory Construction. *PhD Thesis*. VCU Retrospective ETD Collection. Richmond.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Página 1 de 4



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Adão de Oliveira Filho (pesquisador principal), discente do Curso de Doutorado em Ciência da Informação da Universidade Fernando Pessoa junto da Universidade Federal de Santa Catarina e o Prof. Dr. Fernando da Cruz Bandeira (professor orientador e pesquisador responsável), docente da Universidade Fernando Pessoa, estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “Educação à distância em Santa Catarina: Uma avaliação institucional dos Polos de Apoio Presencial UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC”. Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a qualidade institucional dos Polos de Apoio Presencial de Educação à distância (EaD) através de um novo instrumento de avaliação, baseado nas diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Gostaríamos de convidá-lo a participar deste estudo. Sua participação na pesquisa ocorrerá por meio preenchimento de um questionário sobre as características do Polo de Apoio Presencial de EaD em que você trabalha. O tempo de preenchimento do questionário é de aproximadamente 20 minutos. Leia com atenção e se concordar em participar ao final do TCLE click sim. Em seguida você terá acesso ao questionário eletrônico on-line.

Apesar dos benefícios advindos da pesquisa serem de caráter institucional, o levantamento de informações ajustados as dimensões propostas e seus resultados, possibilitarão a você como gestor reestruturar atividades que envolvam tanto o processo educacional quanto de gestão do Polo. Você também receberá um relatório com os resultados deste estudo que incluem a caracterização dos Polos de Apoio Presencial de EaD de Santa Catarina no tocante ao planejamento, desenvolvimento e avaliação institucional, bem como, à infraestrutura e às políticas acadêmicas e de gestão

implementadas. Informamos que esta pesquisa poderá oferecer riscos mínimos, principalmente de ordem reflexiva, a partir de ponderações pessoais em relação ao ambiente de trabalho e gerar desconforto ou constrangimento.

Página 2 de 4

Esclarecemos que estaremos em todas as fases da execução da pesquisa a sua disposição quer seja via telefone, *whats*, *e-mail*, e se necessário presencialmente, no sentido de responder a quaisquer questionamentos e/ou dúvidas que possam surgir. Caso deseje não participar da pesquisa, poderá fazê-lo a qualquer momento, bastando apenas comunicar esta decisão por meio destes canais sem qualquer questionamento e/ou constrangimento de sua decisão.

Se ocorrer algum dano comprovadamente em decorrência à participação no estudo, você terá direito a indenização. Ressaltamos que sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Afirmamos que seu anonimato, e da instituição na qual você trabalha, serão mantidos e que todas as informações serão mantidas em sigilo. Entretanto, há possibilidade ainda que remota de quebra de sigilo, mesmo que involuntariamente e não intencional. No sentido de evitar possíveis danos e exposição do participante em virtude de seu cargo, não será realizado qualquer tipo de identificação do gestor e do Polo no questionário, aliado ao fato de ser enviado em *google forms*. Quando da divulgação dos resultados nos meios científicos nos deteremos apenas aos resultados encontrados por este estudo, sem identificação dos participantes. Ao participar desta pesquisa você não terá qualquer despesa, bem como não receberá nenhum recurso financeiro. Mas, caso haja despesas comprovadamente decorrentes à sua participação na pesquisa, você será ressarcido.

Neste termo de consentimento constarão os endereços do pesquisador, do CEPSH e do CONEP caso necessite de mais alguma informação em relação à pesquisa, dúvidas e/ou novos esclarecimentos, bem como, opte por sair deste estudo, ou seja, revogar sua participação. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de

padrões éticos. A CONEP está diretamente ligada ao CNS sendo independente de influências corporativas e institucionais. Uma das suas características é a composição multi e transdisciplinar, contando com representantes de diferentes áreas. Sua atribuição principal é a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Portanto, cabe a esta comissão avaliar e acompanhar os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais como genética e reprodução humana, novos equipamentos, dispositivos para a saúde, novos procedimentos, população indígena, projetos ligados à biossegurança, dentre outros.

Página 3 de 4

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 510/16 do CNS e orientações do CEPESH/UFSC e CONEP e com o fim deste prazo, será descartado.

Este documento segue a Resolução 510/2016 que define as diretrizes para o desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Agradecemos antecipadamente a sua colaboração e os pesquisadores se comprometem a cumpri-la.

Florianópolis,

...../...../.....

<b>Pesquisador principal:</b> Adão de Oliveira Filho. CPF: 45503290925 Telefone: (48) 999205449. E-mail: adao12br@yahoo.com.br	<b>Pesquisador Responsável:</b> Prof. doutor Fernando da Cruz Bandeira. Telefone: +351 966017373. E-mail: fband@ufp.edu.pt
---	--

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina**

---

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, Rua Vitor Lima, número 222, sala 401, bairro Trindade, Florianópolis, Santa Catarina, CEP: 88040-400. Telefone: (48) 37216094. Horário de atendimento das 07:00 as 19:00hs. E-mail: [cep.propesq@contato.ufsc.br](mailto:cep.propesq@contato.ufsc.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte  
CEP: 70719-040, Brasília – DF. Horário de atendimento: 08:00 as 19:00 hs. Telefone:  
(61) 3315-5878. Email: [conep.cep@saude.gov.br](mailto:conep.cep@saude.gov.br)

Página 4 de 4

Consentimento de participação da pessoa como participante da pesquisa

Declaro que li os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim                       Não

**ENVIAR**

## **APÊNDICE 2 - Instrumento de validação de clareza e representatividade do instrumento de avaliação institucional dos Polos de apoio presencial EaD/UAB**

Prezado Professor,

O presente questionário tem por finalidade coletar dados que serão utilizados na elaboração de um trabalho científico para a conclusão do curso de Doutorado em Ciência da Informação na Universidade Fernando Pessoa – UFP (Porto/Portugal). O trabalho tem como objetivo colher a opinião dos coordenadores sobre a qualidade institucional dos Polos de Apoio Presencial de Educação à distância em Santa Catarina, baseado nas diretrizes do SINAES. Em virtude disto, solicito sua colaboração na validação deste instrumento com relação a clareza e representatividade das 33 questões distribuídas em 5 categorias (eixos). Esclareço que todas as respostas serão confidenciais, e utilizadas somente para fins da pesquisa.

Agradeço antecipadamente pelo seu tempo e pela sua colaboração.

Doutorando Adão de Oliveira Filho  
Professor orientador da pesquisa Prof. Dr. Fernando da Cruz Bandeira  
Universidade Fernando Pessoa - UFP Cidade do Porto/Portugal

\*Obrigatório

### **VALIDAÇÃO DE CLAREZA E REPRESENTATIVIDADE**

#### **1. Planejamento e Avaliação institucional do Polo**

**INDICADOR 1.1: Instrumento de auto avaliação institucional do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há um instrumento de auto avaliação institucional no Polo.	1
• Há um instrumento de auto avaliação institucional, mas não sendo utilizado como instrumento de gestão.	2
• Há um instrumento de auto avaliação institucional, sendo utilizado como instrumento de gestão.	3
• Há um instrumento de auto avaliação sendo utilizado como instrumento de gestão e de divulgação a toda comunidade acadêmica.	4
• Há um instrumento de auto avaliação institucional, sendo utilizado como instrumento de gestão, com ampla participação e apropriação de toda comunidade acadêmica.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 1.1, você diria que este item é: \*

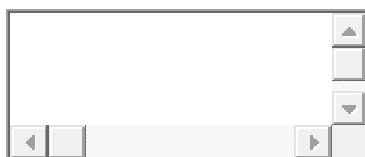
- 4. Item muito claro
- 3. Item claro
- 2. Item pouco claro
- 1. Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 1.1 é: \*

- 4. Item representativo
- 3. Item necessita de pequena revisão para ser representativo
- 2. Item necessita de grande revisão para ser representativo
- 1. Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 1.2: Avaliação externa do Polo: Divulgação e análise dos resultados**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há divulgação dos resultados da avaliação externa.	1

• Há somente divulgação interna (administrativa) dos resultados da avaliação externa	2
• Os resultados da avaliação externa são divulgados para toda comunidade acadêmica	3
• Os resultados da avaliação externa são divulgados através de quadros comparativos e disponibilizados para toda comunidade acadêmica.	4
• Os resultados da avaliação externa são divulgados, analisados, discutidos e apropriados por toda comunidade acadêmica.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 1.2, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 1.2 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



## 2. Desenvolvimento Institucional do Polo

**INDICADOR 2.1: Missão, objetivos, metas institucionais do Polo e o plano de gestão**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• A missão, objetivos e metas institucionais não estão alinhadas com o plano de gestão do Polo.	1
• Há um alinhamento, mas não se comunicam com as políticas acadêmicas.	2
• Há um alinhamento, e se comunicam com as políticas acadêmicas	3
• Há um alinhamento, e se comunicam com as políticas acadêmicas repercutindo em ações institucionais internas.	4
• Há um alinhamento, e se comunicação com as políticas acadêmicas repercutindo em ações institucionais internas e externas por meio de projetos de responsabilidade social.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 2.1, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 2.1 é: \*

Item representativo

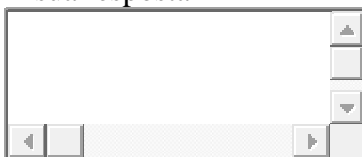
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 2.2: Plano de gestão e a participação da comunidade acadêmica do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• O Polo não possui ou possui precariamente um plano de gestão.	1
• O Polo possui plano de gestão, mas suas ações não são divulgadas e nem há participação da comunidade acadêmica.	2
• O Polo possui plano de gestão, e suas ações são divulgadas para a comunidade acadêmica.	3
• O Polo possui plano de gestão, suas ações são divulgadas e há participação da comunidade acadêmica.	4
• O Polo possui plano de gestão, suas ações são divulgadas e há participação efetiva da comunidade acadêmica na tomada decisão.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 2.2, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 2.2 é: \*

Item representativo

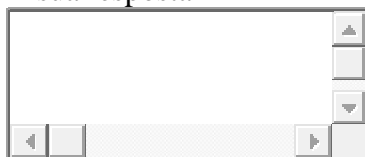
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 2.3: Plano de gestão do Polo e o desenvolvimento econômico e social da comunidade externa**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há alinhamento entre o plano de gestão do Polo e o desenvolvimento econômico e social da comunidade externa.	1
• Há um alinhamento, mas não se consideram ações de inclusão e de melhoria das condições de vida da população do município e região.	2
• Há um alinhamento, e consideram as ações de inclusão e de melhoria das condições de vida da população do município e região.	3
• Há um alinhamento, e consideram as ações de inclusão, melhoria das condições de vida e empreendedorismo da população do município e região.	4
• Há um alinhamento, e consideram as ações de inclusão, melhoria das condições de vida e empreendedorismo da população do município e região, articulados aos objetivos e valores do mantenedor.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 2.3, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 2.3 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 2.4: Plano de manutenção do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há um plano de manutenção do Polo.	1
• Os resultados da avaliação externa são divulgados para toda comunidade acadêmica.	2
• Há um plano de manutenção, que considera a distribuição geográfica, e as demandas de cursos superiores na região.	3
• Há um plano de manutenção, que considera a distribuição geográfica, e as demandas de cursos superiores na região e a relação entre o número de matrículas e de evadidos.	4
• Há um plano de manutenção, que considera a distribuição geográfica, as demandas de cursos superiores na região, a relação entre número de matriculados e de evadidos, e as contribuições dos cursos ofertados e os indicadores do PNE.	5

PNE- Plano Nacional de Educação

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 2.4, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 2.4 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**3. Políticas Acadêmicas do Polo**

**INDICADOR 3.1: Política acadêmica-administrativa do Polo e a política de ensino dos cursos de graduação EaD**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• A política acadêmica-administrativa do Polo não está alinhada com a política de ensino dos cursos de graduação EaD.	1
• Há um alinhamento, mas não consideram as atualizações curriculares e o material didático-pedagógico oferecido.	2
• Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico oferecido.	3
• Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico oferecido e a avaliação dos cursos ofertados.	4
• Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico oferecido, avaliação dos cursos ofertados e as demandas socioeconômicas da região	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 3.1, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 3.1 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 3.2: Política acadêmica-administrativa do Polo e a política de extensão e pesquisa (quando houver) dos cursos de graduação EaD**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
<ul style="list-style-type: none"><li>A política acadêmica-administrativa do Polo não está alinhada com a política de extensão e pesquisa (quando houver) dos cursos de graduação EaD.</li></ul>	1
<ul style="list-style-type: none"><li>Há um alinhamento, mas não consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico.</li></ul>	2
<ul style="list-style-type: none"><li>Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico.</li></ul>	3
<ul style="list-style-type: none"><li>Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico e a avaliação das extensões e produção científica (quando houver) disponibilizadas pelos cursos ofertados pelas IES.</li></ul>	4
<ul style="list-style-type: none"><li>Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico, a avaliação das extensões e produção científica (quando houver) disponibilizadas pelos cursos ofertados pelas IES e sua repercussão na melhoria das demandas socioeconômicas da região.</li></ul>	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 3.2, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 3.2 é: \*

Item representativo

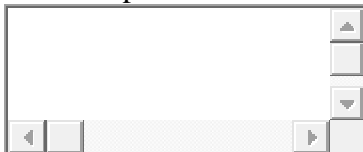
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 3.3: Política de atendimento aos estudantes do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há política de atendimento aos estudantes do Polo.	1
• Há uma política de atendimento, mas não contempla programas de acolhimento e permanência dos estudantes.	2
• Há uma política de atendimento que contempla programas de acolhimento e permanência do estudante.	3
• Há uma política de atendimento que contempla programas de acolhimento e permanência do estudante, programas de acessibilidade, e intermediação junto aos cursos.	4
• Há uma política de atendimento que contempla programas de acolhimento e permanência do estudante, programas de acessibilidade, intermediação junto aos cursos, e acompanhamento de estágios às instituições e empresas.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 3.3, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 3.3 é: \*

Item representativo

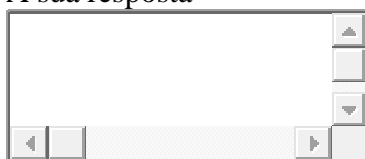
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 3.4: Política de acompanhamento dos egressos no Polo.**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há política de acompanhamento dos egressos no Polo.	1
• Há uma política de acompanhamento, mas não garante atualização das informações a respeito da continuidade da vida acadêmica.	2
• Há uma política de acompanhamento que garante atualização das informações a respeito da continuidade da vida acadêmica.	3
• Há uma política de acompanhamento que garante atualização das informações a respeito da continuidade da vida acadêmica, e inserção profissional dos egressos.	4
• Há uma política de acompanhamento que garante atualização das informações a respeito da continuidade da vida acadêmica, inserção profissional dos egressos, e definições de ações relacionadas as demandas do mercado de trabalho.	5

Egressos: Que saiu, que se afastou (desistentes, abandonos e formandos)

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 3.4, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 3.4 é: \*

Item representativo


Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 3.5: Política acadêmica-administrativa do Polo e o projeto político pedagógico dos cursos ofertados.**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• A política acadêmica-administrativa do Polo não está alinhada com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados.	1
• A política acadêmica-administrativa do Polo possui um alinhamento insuficiente com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados.	2
• A política acadêmica-administrativa do Polo possui um alinhamento satisfatório com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados.	3
• A política acadêmica-administrativa do Polo possui um alinhamento adequado com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados, observando a formação pretendida para os estudantes.	4
• A política acadêmica-administrativa do Polo possui um pleno alinhamento com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados, observando a formação pretendida para os estudantes, bem como as necessidades de oferta de cursos para as unidade e região.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 3.5, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 3.5 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

**INDICADOR 3.6: Comunicação externa do Polo com a sociedade**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há canais de comunicação externa com a sociedade.	1
• Há canais de comunicação externa com a sociedade, mas não publicam informações institucionais do Polo.	2
• Há canais de comunicação externa com a sociedade, e publicam informações institucionais do Polo.	3
• Há canais de comunicação externa com a sociedade, ocorrendo publicação de informações institucionais do Polo e de avaliações internas e externa da unidade.	4
• Há canais de comunicação externa com a sociedade, ocorrendo publicações de informações institucionais do Polo, avaliações internas e externa da unidade, e propostas de cursos resultante das pesquisas de demandas junto a sociedade.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 3.6, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 3.6 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

A text input field with a light gray background and a thin border. On the right side, there are three small square buttons: a top one with an upward-pointing triangle, a middle one with a downward-pointing triangle, and a bottom one with a rightward-pointing triangle. On the left side, there are two small square buttons: a left one with a leftward-pointing triangle and a right one with a rightward-pointing triangle.

**INDICADOR 4.1: Gestão institucional do Polo e o conselho gestor (deliberativo)**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• A gestão institucional do Polo não possui conselho gestor (deliberativo).	1
• A gestão institucional do Polo possui conselho gestor (deliberativo), mas não regulamenta o mandato dos membros do colegiado o que conseqüentemente não permite poder de voto nas tomadas de decisões.	2
• A gestão institucional do Polo possui conselho gestor (deliberativo) com poder de voto entre seus membros nas tomadas de decisões.	3
• A gestão institucional do Polo possui conselho gestor (deliberativo) com poder de voto, sendo suas decisões divulgadas a toda comunidade acadêmica e mantenedor.	4
• A gestão institucional do Polo possui conselho gestor (deliberativo) com poder de voto, sendo suas decisões sistematizadas e apropriadas por toda comunidade acadêmica e mantenedor.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.1, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 4.1 é: \*

Item representativo

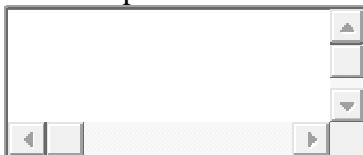
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 4.2: Titulação e experiência acadêmica do coordenador do Polo  
(portarias Capes 183/16, 15/17, 139/17 e 153/18)**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• O coordenador do polo possui titulação mínima de graduação, mas não tem formação específica em EaD.	1
• O coordenador do polo possui titulação mínima de graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, mas não tem formação específica em EaD.	2
• O coordenador do polo possui titulação mínima de graduação, 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e tem formação específica em EaD.	3
• O coordenador do polo possui titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e não tem formação específica em EaD.	4
• O coordenador do polo possui titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e tem formação específica em EaD.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.2, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 4.2 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 4.3: Titulação e experiências dos tutores presenciais do Polo  
(portarias Capes 183/16, 15/17, 139/17)**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de graduação, mas não possuem formação específica em EaD.	1
• Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, mas não possuem formação específica em EaD.	2
• Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de graduação, 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e possuem formação específica em EaD.	3
• Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e não possuem formação específica em EaD.	4
• Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e possuem formação específica em EaD.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.3, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 4.3 é: \*

Item representativo

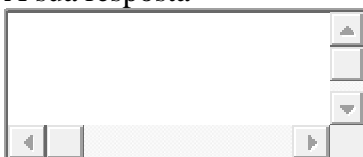
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. On the right side, there are three small square buttons: a top one with an upward-pointing triangle, a middle one with a downward-pointing triangle, and a bottom one with a rightward-pointing triangle. On the left side, there are two small square buttons: a top one with a leftward-pointing triangle and a bottom one with a rightward-pointing triangle.

**INDICADOR 4.4: Titulação e experiência acadêmica do assistente à docência do Polo (portarias Capes 183/16, 15/17, 139/17 e 153/18) (quando houver)**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
<ul style="list-style-type: none"><li>O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de graduação, mas não tem formação específica em EaD.</li></ul>	1
<ul style="list-style-type: none"><li>O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, mas não tem formação específica em EaD.</li></ul>	2
<ul style="list-style-type: none"><li>O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de graduação, 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e tem formação específica em EaD.</li></ul>	3
<ul style="list-style-type: none"><li>O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e não tem formação específica em EaD.</li></ul>	4
<ul style="list-style-type: none"><li>O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e tem formação específica em EaD.</li></ul>	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.4, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 4.4 é: \*

Item representativo

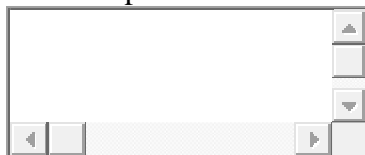
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons: a top one with an upward-pointing triangle, a middle one with a downward-pointing triangle, and a bottom one with a rightward-pointing triangle. On the left side, there are two small square buttons: a leftward-pointing triangle and a rightward-pointing triangle.

**INDICADOR 4.5: Política de capacitação e qualificação para o coordenador do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há política de capacitação e qualificação para o coordenador do Polo.	1
• Há uma política de capacitação e qualificação, mas não possibilita a participação de eventos, e curso de desenvolvimento pessoal e profissional.	2
• Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos, e curso de desenvolvimento pessoal e profissional.	3
• Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação.	4
• Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação com práticas regulamentadas e voltadas a atividades específicas à modalidade e a unidade.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.5, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 4.5 é: \*

Item representativo


Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 4.6: Política de capacitação e formação continuada para tutores presenciais do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Não há política de capacitação e formação continuada para os tutores presenciais do Polo.</li></ul>	1
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e formação continuada, mas não possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.</li></ul>	2
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.</li></ul>	3
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação.</li></ul>	4
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação com práticas regulamentadas e voltadas a atividades específicas à modalidade e a unidade.</li></ul>	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.6, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 4.6 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. On the right side, there are four small square buttons: a triangle pointing up, a square, a triangle pointing down, and a square. On the bottom left, there are two small square buttons: one with a left-pointing triangle and one with a right-pointing triangle.

**INDICADOR 4.7: Política de capacitação e formação continuada para o assistente à docência (quando houver) do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Não há política de capacitação e formação continuada para o assistente à docência do Polo.</li></ul>	1
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e formação continuada, mas não possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.</li></ul>	2
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.</li></ul>	3
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação.</li></ul>	4
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação com práticas regulamentadas e voltadas a atividades específicas à modalidade e a unidade.</li></ul>	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.7, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 4.7 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 4.8: Política de capacitação e qualificação dos técnicos administrativos do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Não há política de capacitação e qualificação para os técnicos administrativos do Polo.</li></ul>	1
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e qualificação, mas não possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.</li></ul>	2
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.</li></ul>	3
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação.</li></ul>	4
<ul style="list-style-type: none"><li>• Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação com práticas regulamentadas e voltadas a atividades específicas à modalidade e a unidade.</li></ul>	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.8, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 4.8 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 4.9: Sustentabilidade Financeira e a participação do conselho gestor  
ou deliberativo do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
<ul style="list-style-type: none"><li>A proposta orçamentária do Polo não contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo do Polo.</li></ul>	1
<ul style="list-style-type: none"><li>A proposta orçamentária do Polo contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo.</li></ul>	2
<ul style="list-style-type: none"><li>A proposta orçamentária do Polo contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo, possibilitando a tomada de decisões internas.</li></ul>	3
<ul style="list-style-type: none"><li>A proposta orçamentária do Polo contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo, possibilitando a tomada de decisões internas e análise dos relatórios de avaliação orçamentária.</li></ul>	4
<ul style="list-style-type: none"><li>A proposta orçamentária do Polo contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo, possibilitando a tomada de decisões internas, análise dos relatórios de avaliação orçamentária e o fortalecimento de fontes captadoras de recursos.</li></ul>	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.9, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 4.9 é: \*

Item representativo

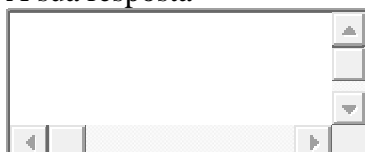
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 4.10: Sustentabilidade Financeira do Polo e sua relação orçamentária com o mantenedor**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
<ul style="list-style-type: none"><li>O Polo não tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para arcar com sua manutenção/custeio.</li></ul>	1
<ul style="list-style-type: none"><li>O Polo tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para sua manutenção/custeio, mas não participa da elaboração da proposta orçamentária.</li></ul>	2
<ul style="list-style-type: none"><li>O Polo tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para sua manutenção/custeio, elabora sua proposta orçamentária, mas o valor aprovado é abaixo do solicitado e não cobre sequer suas despesas.</li></ul>	3
<ul style="list-style-type: none"><li>O Polo tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para sua manutenção/custeio, elabora sua proposta orçamentária e o valor aprovado é abaixo do solicitado, cobrindo tão somente suas despesas.</li></ul>	4
<ul style="list-style-type: none"><li>O Polo tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para sua manutenção/custeio, elabora sua proposta orçamentária e o valor aprovado atende a solicitação do Polo.</li></ul>	5

Despesa de custeio = despesas para manutenção das atividades dos órgãos de gestão pública como despesas administrativas, despesas com luz, água e aquisição de bens de consumo como materiais diversos.

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 4.10, você diria que este

item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 4.10 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



## 5. Infraestrutura

### INDICADOR 5.1: Instalações administrativas do Polo

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• As instalações administrativas do Polo não atende às necessidades institucionais do Polo.	1
• As instalações administrativas do Polo atendem de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.	2
• As instalações administrativas do Polo atendem de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo	3
• As instalações administrativas do Polo atendem de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.	4
• As instalações administrativas do Polo atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.1, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 5.1 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

A rectangular text input field with a light gray background and a thin border. On the right side, there are two small square buttons with upward and downward arrows. On the bottom left and bottom right corners, there are small square buttons with left and right arrows, respectively.

### INDICADOR 5.2: Auditório do Polo

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• O Polo não possui auditório.	1
• O auditório atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.	2
• O auditório atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo.	3
• O auditório atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.	4

• O auditório atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.	5
---	---

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.2, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 5.2 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

### INDICADOR 5.3: Sala de aula do Polo

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• A(s) sala(s) de aula não atende(m) às necessidades institucionais do Polo.	1
• A(s) sala(s) de aula atende(m) de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.	2
• A(s) sala(s) de aula atende(m) de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo.	3
• A(s) sala(s) de aula atende(m) de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.	4
• A(s) sala(s) de aula atende(m) plenamente às necessidades institucionais do Polo.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.3, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 5.3 é: \*

Item representativo

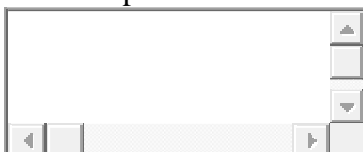
Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, likely for undo, redo, and clear actions. On the bottom left and right sides, there are small square buttons with left and right arrow symbols, likely for navigating between fields.

#### **INDICADOR 5.4: Sala dos tutores do Polo**

<b>CRITÉRIOS DE ANÁLISE</b>	<b>CONCEITO</b>
• A sala dos tutores não atende às necessidades institucionais do Polo.	<b>1</b>
• A sala dos tutores atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.	<b>2</b>
• A sala dos tutores atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo	<b>3</b>
• A sala dos tutores atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.	<b>4</b>
• A sala dos tutores atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.	<b>5</b>

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.4, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 5.4 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

### INDICADOR 5.5: Laboratório de informática do Polo

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• O laboratório de informática não atende às necessidades institucionais do Polo.	1
• O laboratório de informática atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.	2
• O laboratório de informática atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo	3
• O laboratório de informática atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.	4
• O laboratório de informática atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.5, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 5.5 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

**INDICADOR 5.6: Laboratório Pedagógico (quando houver)**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há laboratório pedagógico no Polo.	1
• O laboratório pedagógico não atende às necessidades institucionais do Polo e as atividades específicas do(s) curso(s).	2
• O laboratório pedagógico atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo e as atividades específicas do(s) curso(s)..	3
• O laboratório pedagógico atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo e as atividades específicas do(s) curso(s).	4
• O laboratório pedagógico atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo e as atividades específicas do(s) curso(s).	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.6, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 5.6 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 5.7: Biblioteca do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• A biblioteca não atende às necessidades institucionais do Polo.	1
• A biblioteca atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.	2
• A biblioteca atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo	3
• A biblioteca atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.	4
• A biblioteca atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.7, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 5.7 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 5.8: Biblioteca do Polo: Política de acervo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• A biblioteca do Polo não apresenta uma política de aquisição, atualização e expansão do acervo.	1
• A biblioteca do Polo apresenta uma insuficiente política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando a política acadêmica dos cursos ofertados.	2
• A biblioteca do Polo apresenta uma suficiente política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando a política acadêmica dos cursos ofertados.	3
• A biblioteca do Polo apresenta uma adequada política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando a política acadêmica dos cursos ofertados.	4
• A biblioteca do Polo apresenta uma excelente política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando a política acadêmica dos cursos ofertados.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.8, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 5.8 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 5.9: Instalações sanitárias do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• As instalações sanitárias não atende às necessidades institucionais do Polo.	1
• As instalações sanitárias atendem de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.	2
• As instalações sanitárias atendem de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo	3
• As instalações sanitárias atendem de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.	4
• As instalações sanitárias atendem plenamente às necessidades institucionais do Polo.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.9, você diria que este item

é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 5.9 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta



**INDICADOR 5.10: Recursos informacionais e tecnológicos do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
<ul style="list-style-type: none"><li>Os recursos informacionais e tecnológicos são precários para atender as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas dos cursos.</li></ul>	1
<ul style="list-style-type: none"><li>Os recursos informacionais e tecnológicos são insuficientes para atender as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas.</li></ul>	2
<ul style="list-style-type: none"><li>Os recursos informacionais e tecnológicos são suficientes para atender as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas</li></ul>	3
<ul style="list-style-type: none"><li>Os recursos informacionais e tecnológicos atendem adequadamente as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas e garantem a execução do projeto pedagógica dos cursos.</li></ul>	4
<ul style="list-style-type: none"><li>Os recursos informacionais e tecnológicos atendem plenamente as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas, garantem a execução do projeto pedagógica dos cursos e apresentam soluções tecnológicas inovadoras.</li></ul>	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.10, você diria que este item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no indicador 5.10 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

**INDICADOR 5.11: Plano de expansão e atualização de equipamentos do Polo**

CRITÉRIOS DE ANÁLISE	CONCEITO
• Não há plano de expansão e atualização de equipamentos.	1
• Há um plano de expansão e atualização de equipamentos, mas não consegue ser viabilizado sua execução.	2
• Há um plano de expansão e atualização de equipamentos, e sua viabilização é executada de forma precária.	3
• Há um plano de expansão e atualização de equipamentos, e sua viabilização é executada de forma satisfatória.	4
• Há um plano de expansão e atualização de equipamentos, e sua viabilização é plenamente executada com acompanhamento de indicadores de desempenho.	5

Em relação à compreensão e clareza da redação do indicador 5.11, você diria que este

item é: \*

Item muito claro

Item claro

Item pouco claro

Item não claro

Em relação à representatividade do constructo a ser medido, você diria que o item no

indicador 5.11 é: \*

Item representativo

Item necessita de pequena revisão para ser representativo

Item necessita de grande revisão para ser representativo

Item não representativo

Comentários e sugestões adicionais com referência ao indicador

A sua resposta

**SUBMETER**

### APÊNDICE 3 - Tabela Validação de Conteúdo.

**Tabela 16 - Índices de Validação de Conteúdo dos Ítems (I-IVC) e do Instrumento (S-IVC) para os indicadores de clareza e representatividade. Avaliação conduzida por coordenadores de Polo (n=6) e especialistas (n=5).**

Item	Clareza			Representatividade		
	Coord	Espec	Total	Coord	Espec	Total
<b>1. Planejamento e Avaliação institucional do Polo</b>						
1.1. Instrumento de auto avaliação institucional	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
1.2. Auto avaliação institucional e avaliação externa	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
<b>2. 2. Desenvolvimento Institucional do Polo</b>						
2.1. Missão, objetivos, metas institucionais	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
2.2. Plano de gestão e a participação	1.00	0.80	0.91	1.00	1.00	1.00
2.3. Desenvolvimento econômico e social	0.83	1.00	0.91	1.00	1.00	1.00
2.4. Plano de implantação e manutenção	1.00	0.80	0.91	1.00	1.00	1.00
<b>3. Políticas Acadêmicas do Polo</b>						
3.1. Política de ensino	1.00	0.80	0.91	1.00	0.80	0.91
3.2. Política de pesquisa e extensão	0.83	1.00	0.91	1.00	0.80	0.91
3.3. Política de atendimento aos estudantes	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
3.4. Política de acompanhamento dos egressos	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
3.5. Política institucional da modalidade Ead/UAB	1.00	1.00	1.00	1.00	0.80	0.91
3.6. Comunicação externa	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
<b>4. Políticas de Gestão do Polo</b>						
4.1. Gestão institucional e o conselho gestor	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4.2. Experiência acadêmica do coordenador	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4.3. Experiências dos tutores presenciais	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4.4. Experiência acadêmica do assistente à docência	1.00	0.80	0.91	1.00	1.00	1.00
4.5. Capacitação e qualificação para o coordenador	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4.6. Capacitação para tutores presenciais	1.00	1.00	1.00	1.00	0.80	0.91
4.7. Capacitação para o assistente à docência	1.00	1.00	1.00	0.83	1.00	0.91
4.8. Capacitação dos técnicos administrativos	1.00	1.00	1.00	0.83	1.00	0.91
4.9. Participação do conselho gestor	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
4.10. Sustentabilidade Financeira	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
<b>5. Infraestrutura do Polo</b>						
5.1. Instalações administrativas do	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.2. Auditório do	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.3. Sala de aula do	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.4. Sala dos tutores do	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.5. Laboratório de informática do	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.6. Laboratório Pedagógico	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio Presencial  
Ead/UAB.

---

5.7. Biblioteca	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.8. Biblioteca: Política de acervo	1.00	1.00	1.00	1.00	0.80	0.91
5.9. Instalações sanitárias do	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.10. Recursos informacionais e tecnológicos do	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
5.11. Expansão e atualização de equipamentos	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Média do I-IVC	0.99	0.98	0.98	0.99	0.97	0.98
S-IVC	0.94	0.88	0.82	0.94	0.85	0.79

---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da aplicação dos índices.

---

## **APÊNDICE 4- Instrumento de avaliação institucional dos polos de apoio presencial EaD/UAB**

### **\*Obrigatório**

### **INFORMAÇÕES PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DO COORDENADOR**

#### **1. Idade \***

- até 20 anos
- 21-30 anos
- 31-40 anos
- 41-50 anos
- acima de 51 anos

#### **2. Sexo \***

- Masculino
- Feminino

#### **3. Formação acadêmica \***

- Graduação
- Especialização/ MBA
- Mestrado
- Doutorado

#### **4. Qual a sua experiência profissional anterior a coordenação deste Polo? \***

- Administrador
- Contador
- Economista
- Professor
- Outra:

#### **5. Você possuía alguma experiência anterior em EaD antes de assumir a coordenação do Polo? \***

- Não
- Sim, tutor presencial
- Sim, tutor à distância
- Sim, coordenador do curso
- Sim, coordenador de Polo
- Sim, professor conteudista

#### **6. Durante sua permanência no Polo você recebeu algum curso específico para coordenador de Polo? \***

- Não
- Sim, com carga horária inferior a 20 horas
- Sim, com carga horária entre 20 a 30 horas
- Sim, com carga horária superior a 30 horas

## Avaliação Institucional do Polo de apoio presencial EaD/UAB

### 1. PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO POLO

#### INDICADOR 1.1: Instrumento de auto avaliação institucional do Polo \*

- 1. Não há um instrumento de auto avaliação institucional no Polo.
- 2. Há um instrumento de auto avaliação institucional, mas não é utilizado como instrumento de gestão.
- 3. Há um instrumento de auto avaliação institucional, sendo utilizado como instrumento de gestão.
- 4. Há um instrumento de auto avaliação institucional, sendo utilizado como instrumento de gestão e de divulgação a toda comunidade acadêmica.
- 5. Há um instrumento de auto avaliação institucional, sendo utilizado como instrumento de gestão, com ampla participação e apropriação de toda comunidade acadêmica.

#### INDICADOR 1.2: Avaliação externa do Polo: Divulgação e análise dos resultados \*

- 1. Não há divulgação dos resultados da avaliação externa.
- 2. Há somente divulgação interna (administrativa) dos resultados da avaliação externa.
- 3. Os resultados da avaliação externa são divulgados para toda comunidade acadêmica.
- 4. Os resultados da avaliação externa são divulgados através de quadros comparativos e disponibilizados para toda comunidade acadêmica.
- 5. Os resultados da avaliação externa são divulgados, analisados, discutidos e apropriados por toda comunidade acadêmica.

### 2. DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO POLO

#### INDICADOR 2.1: Plano de gestão e a missão, objetivos e metas institucionais do Polo \*

- 1. O Polo não possui plano de gestão.
- 2. O plano de gestão não está alinhado com a missão, objetivos e metas institucionais do Polo.
- 3. Há um alinhamento, mas não comunicam com as políticas acadêmicas
- 4. Há um alinhamento, e comunicam com as políticas acadêmicas repercutindo em ações institucionais internas.
- 5. Há um alinhamento, e comunicação com as políticas acadêmicas repercutindo em ações institucionais internas e externas por meio de projetos de responsabilidade social.

**Responsabilidade Social – Referente a toda ação da Unidade que contribui através de programas e ações para uma sociedade sustentável e justa, visando a melhoria da qualidade de vida da população local.**

**INDICADOR 2.2: Plano de gestão e a participação da comunidade acadêmica do Polo \***

- 1. O Polo não possui plano de gestão.
- 2. O Polo possui plano de gestão, mas suas ações não são divulgadas para comunidade acadêmica.
- 3. O Polo possui plano de gestão, e suas ações são divulgadas para a comunidade acadêmica.
- 4. O Polo possui plano de gestão, suas ações são divulgadas e há participação da comunidade acadêmica.
- 5. O Polo possui plano de gestão, suas ações são divulgadas e há participação efetiva da comunidade acadêmica na tomada de decisão.

**INDICADOR 2.3: Plano de gestão do Polo e o desenvolvimento econômico e social da comunidade externa \***

- 1. O Polo não possui plano de gestão.
- 2. O Polo possui um plano de gestão, mas não há um alinhamento com o desenvolvimento econômico e social da comunidade externa.
- 3. Há um alinhamento, mas não consideram ações de inclusão e de melhoria das condições de vida da população do município e região.
- 4. Há um alinhamento, e consideram ações de inclusão, melhoria das condições de vida e empreendedorismo da população do município e região.
- 5. Há um alinhamento, e consideram ações de inclusão, melhoria das condições de vida e empreendedorismo da população do município e região, articulados aos objetivos e valores do mantenedor.

**INDICADOR 2.4: Plano de manutenção do Polo \***

- 1. Não há um plano de manutenção do Polo.
- 2. Há um plano de manutenção, mas não considera a distribuição geográfica e as demandas de cursos superiores.
- 3. Há um plano de manutenção, que considera a distribuição geográfica, e as demandas de cursos superiores na região.
- 4. Há um plano de manutenção, que considera a distribuição geográfica, as demandas de cursos superiores na região e a relação entre número de matrículas e de evadidos.
- 5. Há um plano de manutenção, que considera a distribuição geográfica, as demandas de cursos superiores na região, a relação entre número de matrículas e de evadidos, e as contribuições dos cursos ofertados e os indicadores do PNE.

---

## **PNE- Plano Nacional de Educação**

### **3. POLÍTICAS ACADÊMICAS**

#### **INDICADOR 3.1: Política acadêmica-administrativa do Polo e a política de ensino dos cursos de graduação EaD das IES. \***

- 1. A política acadêmica-administrativa do Polo não está alinhada com a política de ensino dos cursos de graduação EaD das IES.
- 2. Há um alinhamento, mas não consideram as atualizações curriculares e o material didático-pedagógico oferecido.
- 3. Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico oferecido.
- 4. Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico oferecido e a avaliação dos cursos ofertados.
- 5. Há um alinhamento, e consideram as atualizações curriculares e do material didático-pedagógico oferecido, avaliação dos cursos ofertados e as demandas socioeconômicas da região

**Políticas Acadêmicas – Políticas voltadas ao ensino, pesquisa, extensão, bem como a comunicação com a sociedade e atendimento ao estudante**

#### **INDICADOR 3.2: Política acadêmica-administrativa do Polo e a política de extensão e pesquisa (quando houver) dos cursos de graduação EaD das IES. \***

- 1. Não há uma política de extensão e pesquisa dos cursos de graduação EaD das IES no Polo.
- 2. A política acadêmica-administrativa do Polo não está alinhada a política de extensão e pesquisa dos cursos de graduação EaD das IES no Polo.
- 3. Há um alinhamento, mas não consideram as atualizações do material didático-pedagógico e curriculares.
- 4. Há um alinhamento, e consideram as atualizações do material didático-pedagógico e curriculares.
- 5. Há um alinhamento, e consideram as atualizações do material didático-pedagógico e curriculares, bem como as avaliações das extensões e produção científica (quando houver) disponibilizadas pelos cursos ofertados pelas IES.

**Políticas Acadêmicas – Políticas voltadas ao ensino, pesquisa, extensão, bem como a comunicação com a sociedade e atendimento ao estudante**

#### **INDICADOR 3.3: Política de atendimento aos estudantes do Polo \***

- 1. Não há uma política de atendimento aos estudantes do Polo.
- 2. Há uma política de atendimento, mas não contempla programas de acolhimento e permanência dos estudantes e programas de acessibilidade.

- 3. Há uma política de atendimento, e contempla programas de acolhimento e permanência do estudante e programas de acessibilidade.
- 4. Há uma política de atendimento, e contempla programas de acolhimento e permanência ao estudante, programas de acessibilidade e acompanhamento de nivelamento e intermediação junto aos cursos.
- 5. Há uma política de atendimento, e contempla programas de acolhimento e permanência do discente, programas de acessibilidade, acompanhamento de nivelamento e intermediação junto aos cursos e acompanhamento de estágios junto a instituições e empresas.

**Políticas Acadêmicas – Políticas voltadas ao ensino, pesquisa, extensão, bem como a comunicação com a sociedade e atendimento ao estudante**

**INDICADOR 3.4: Política de acompanhamento dos egressos no Polo. \***

- 1. Não há política de acompanhamento dos egressos no Polo.
- 2. Há uma política de acompanhamento, mas não garante atualização das informações a respeito da continuidade da vida acadêmica.
- 3. Há uma política de acompanhamento que garante atualização das informações a respeito da continuidade da vida acadêmica.
- 4. Há uma política de acompanhamento que garante atualização das informações a respeito da continuidade da vida acadêmica, e inserção profissional dos egressos.
- 5. Há uma política de acompanhamento que garante atualização das informações a respeito da continuidade da vida acadêmica, inserção profissional dos egressos, e definições de ações relacionadas as demandas do mercado de trabalho.

**Egressos: Que saiu, que se afastou (desistentes, abandonos e formandos)**

**Políticas Acadêmicas – Políticas voltadas ao ensino, pesquisa, extensão, bem como a comunicação com a sociedade e atendimento ao estudante**

**INDICADOR 3.5: Política acadêmica-administrativa do Polo e o projeto político pedagógico dos cursos ofertados. \***

- 1. A política acadêmica-administrativa do Polo não está alinhada com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados.
- 2. A política acadêmica-administrativa do Polo possui um alinhamento insuficiente com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados.
- 3. A política acadêmica-administrativa do Polo possui um alinhamento satisfatório com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados.
- 4. A política acadêmica-administrativa do Polo possui um alinhamento adequado com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados, observando a formação pretendida para os estudantes.
- 5. A política acadêmica-administrativa do Polo possui um pleno alinhamento com o projeto político pedagógico dos cursos ofertados, observando a formação pretendida para os estudantes, bem como as necessidades de oferta de cursos para as unidade e região.

## **Políticas Acadêmicas – Políticas voltadas ao ensino, pesquisa, extensão, bem como a comunicação com a sociedade e atendimento ao estudante**

### **INDICADOR 3.6: Comunicação externa do Polo com a sociedade \***

- 1. Não há canais de comunicação externa com a sociedade.
- 2. Há canais de comunicação externa com a sociedade, mas não publicam informações institucionais do Polo.
- 3. Há canais de comunicação externa com a sociedade, e publicam informações institucionais do Polo.
- 4. Há canais de comunicação externa com a sociedade, ocorrendo publicação de informações institucionais do Polo e de avaliações internas e externa da unidade.
- 5. Há canais de comunicação externa com a sociedade, ocorrendo publicações de informações institucionais do Polo, avaliações internas e externa da unidade, e propostas de cursos resultante das pesquisas de demandas junto a sociedade.

## **4. POLÍTICAS DE GESTÃO**

### **INDICADOR 4.1: Gestão institucional do Polo e o conselho gestor (deliberativo) \***

- 1. A gestão institucional do Polo não possui conselho gestor (deliberativo).
- 2. A gestão institucional do Polo possui conselho gestor (deliberativo), mas não regulamenta o mandato dos membros do colegiado o que conseqüentemente não permite poder de voto nas tomadas de decisões.
- 3. A gestão institucional do Polo possui conselho gestor (deliberativo), com poder de voto entre seus membros nas tomadas de decisões.
- 4. A gestão institucional do Polo possui conselho gestor (deliberativo) com poder de voto, sendo suas decisões divulgadas a toda comunidade acadêmica e mantenedor.
- 5. A gestão institucional do Polo possui conselho gestor (deliberativo), com poder de voto, sendo suas decisões sistematizadas e apropriadas por toda comunidade acadêmica e mantenedor.

### **INDICADOR 4.2: Titulação e experiência acadêmica do coordenador do Polo (portarias Capes 183/16, 15/17, 139/17 e 153/18) \***

- 1. O coordenador do polo possui titulação mínima de graduação, mas não tem formação específica em EaD.
- 2. O coordenador do polo possui titulação mínima de graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, mas não tem formação específica em EaD.
- 3. O coordenador do polo possui titulação mínima de graduação, 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e tem formação específica em EaD.

- 4. O coordenador do polo possui titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e não tem formação específica em EaD.
- 5. O coordenador do polo possui titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e tem formação específica em EaD.

**INDICADOR 4.3: Titulação e experiências dos tutores presenciais do Polo**

**(Portarias Capes 183/16, 15/17, 139/17) \***

- 1. Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de graduação, mas não possuem formação específica em EaD.
- 2. Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, mas não possuem formação específica em EaD.
- 3. Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de graduação, 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e possuem formação específica em EaD.
- 4. Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e não possuem formação específica em EaD.
- 5. Os tutores presenciais do polo possuem titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e possuem formação específica em EaD.

**INDICADOR 4.4: Titulação e experiência acadêmica do assistente à docência do**

**Polo (Portarias Capes 183/16, 15/17, 139/17 e 153/18) (quando houver) \***

- 1. Não há assistente à docência no Polo.
- 2. O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, mas não tem formação específica em EaD.
- 3. O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de graduação, 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e tem formação específica em EaD.
- 4. O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e não tem formação específica em EaD.
- 5. O assistente à docência do Polo possui titulação mínima de pós-graduação e 1(um) ano de experiência em magistério básico ou superior, e tem formação específica em EaD.

**INDICADOR 4.5: Política de capacitação e qualificação para o coordenador do Polo \***

- 1. Não há política de capacitação e qualificação para o coordenador do Polo.
- 2. Há uma política de capacitação e qualificação, mas não possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional.
- 3. Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional.
- 4. Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação.
- 5. Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação com práticas regulamentadas e voltadas a atividades específicas à modalidade e a unidade.

**INDICADOR 4.6: Política de capacitação e formação continuada para tutores presenciais do Polo \***

- 1. Não há política de capacitação e formação continuada para os tutores presenciais do Polo.
- 2. Há uma política de capacitação e formação continuada, mas não possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 3. Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 4. Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação.
- 5. Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação com práticas regulamentadas e voltadas a atividades específicas à modalidade e a unidade.

**INDICADOR 4.7: Política de capacitação e formação continuada para o assistente à docência (quando houver) do Polo \***

- 1. Não há assistente à docência no Polo.
- 2. Não há política de capacitação e formação continuada para o assistente à docência.
- 3. Há uma política de capacitação e formação continuada, mas não possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 4. Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- 5. Há uma política de capacitação e formação continuada que possibilita a participação de cursos e eventos para o desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação.

**INDICADOR 4.8: Política de capacitação e qualificação dos técnicos administrativos do Polo \***

- 1. Não há política de capacitação e qualificação para os técnicos administrativos do Polo.
- 2. Há uma política de capacitação e qualificação, mas não possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional.
- 3. Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional.
- 4. Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação.
- 5. Há uma política de capacitação e qualificação que possibilita a participação de eventos e curso de desenvolvimento pessoal e profissional, e qualificação em programas de pós-graduação com práticas regulamentadas e voltadas a atividades específicas à modalidade e a unidade.

**INDICADOR 4.9: Sustentabilidade Financeira e a participação do conselho gestor ou deliberativo do Polo \***

- 1. A proposta orçamentária do Polo não contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo.
- 2. A proposta orçamentária do Polo contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo.
- 3. A proposta orçamentária do Polo contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo, possibilitando a tomada de decisões internas.
- 4. A proposta orçamentária do Polo contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo, possibilitando a tomada de decisões internas e análise dos relatórios de avaliação orçamentária.
- 5. A proposta orçamentária do Polo contempla a participação do conselho gestor ou deliberativo, possibilitando a tomada de decisões internas, análise dos relatórios de avaliação orçamentária e o fortalecimento de fontes captadoras de recursos.

**INDICADOR 4.10: Sustentabilidade Financeira do Polo e sua relação orçamentária com o mantenedor \***

- 1. O Polo não tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para arcar com sua manutenção/custeio.
- 2. O Polo tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para sua manutenção/custeio, mas não participa da elaboração da proposta orçamentária.
- 3. O Polo tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para sua manutenção/custeio, elabora sua proposta

- orçamentária, mas o valor aprovado é abaixo do solicitado e não cobre sequer suas despesas.
- 4. O Polo tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para sua manutenção/custeio, elabora sua proposta orçamentária e o valor aprovado é abaixo do solicitado, cobrindo tão somente suas despesas.
  - 5. O Polo tem conhecimento da verba/recursos financeiros previstos no orçamento anual do mantenedor para sua manutenção/custeio, elabora sua proposta orçamentária e o valor aprovado atende a solicitação do Polo.

**Despesa de custeio = despesas para manutenção das atividades dos órgãos de gestão pública como despesas administrativas, despesas com luz, água e aquisição de bens de consumo como materiais diversos.**

## **5. INFRAESTRUTURA**

### **INDICADOR 5.1: Instalações administrativas do Polo \***

- 1. As instalações administrativas não atendem às necessidades institucionais do Polo.
- 2. As instalações administrativas atendem de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.
- 3. As instalações administrativas atendem de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo
- 4. As instalações administrativas atendem de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.
- 5. As instalações administrativas atendem plenamente às necessidades institucionais do Polo.

**Necessidades institucionais - adequação das instalações ao atendimento da comunidade, corpo funcional, acadêmico e aos portadores de necessidades especiais.**

### **INDICADOR 5.2: Auditório do Polo \***

- 1. O Polo não possui auditório.
- 2. O auditório atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.
- 3. O auditório atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo
- 4. O auditório atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.
- 5. O auditório atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.

**Necessidades institucionais - adequação das instalações ao atendimento da comunidade, corpo funcional, acadêmico e aos portadores de necessidades especiais.**

### **INDICADOR 5.3: Sala de aula do Polo \***

- 1. A(s) sala(s) de aula não atende(m) às necessidades institucionais do Polo.

- 2. A(s) sala(s) de aula atende(m) de forma insuficiente às necessidades institucionais.
- 3. A(s) sala(s) de aula atende(m) de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo
- 4. A(s) sala(s) de aula atende(m) adequadamente às necessidades institucionais do Polo.
- 5. A(s) sala(s) de aula atende(m) plenamente às necessidades institucionais do Polo.

**Necessidades institucionais - adequação das instalações ao atendimento da comunidade, corpo funcional, acadêmico e aos portadores de necessidades especiais.**

**INDICADOR 5.4: Sala dos tutores do Polo \***

- 1. A sala dos tutores não atende às necessidades institucionais do Polo.
- 2. A sala dos tutores atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.
- 3. A sala dos tutores atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo
- 4. A sala dos tutores atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.
- 5. A sala dos tutores atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.

**Necessidades institucionais - adequação das instalações ao atendimento da comunidade, corpo funcional, acadêmico e aos portadores de necessidades especiais.**

**INDICADOR 5.5: Laboratório de informática do Polo \***

- 1. O laboratório de informática não atende às necessidades institucionais do Polo.
- 2. O laboratório de informática atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.
- 3. O laboratório de informática atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo
- 4. O laboratório de informática atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.
- 5. O laboratório de informática atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.

**Necessidades institucionais - adequação das instalações ao atendimento da comunidade, corpo funcional, acadêmico e aos portadores de necessidades especiais.**

**INDICADOR 5.6: Laboratório Pedagógico (quando houver) \***

- 1. Não há laboratório pedagógico no Polo.
- 2. O laboratório pedagógico não atende às necessidades institucionais do Polo e as atividades específicas do(s) curso(s).
- 3. O laboratório pedagógico atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo e as atividades específicas do(s) curso(s)..

- 4. O laboratório pedagógico atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo e as atividades específicas do(s) curso(s).
- 5. O laboratório pedagógico atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo e as atividades específicas do(s) curso(s).

**Necessidades institucionais - adequação das instalações ao atendimento da comunidade, corpo funcional, acadêmico e aos portadores de necessidades especiais.**

**INDICADOR 5.7: Biblioteca do Polo \***

- 1. A Biblioteca não atende às necessidades institucionais do Polo.
- 2. A Biblioteca atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.
- 3. A Biblioteca atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo
- 4. A Biblioteca atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.
- 5. A Biblioteca atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.

**Necessidades institucionais - adequação das instalações ao atendimento da comunidade, corpo funcional, acadêmico e aos portadores de necessidades especiais.**

**INDICADOR 5.8: Biblioteca do Polo: Política de acervo \***

- 1. A biblioteca do Polo apresenta uma precária política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando política acadêmica dos cursos ofertados.
- 2. A biblioteca do Polo apresenta uma insuficiente política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando política acadêmica dos cursos ofertados.
- 3. A biblioteca do Polo apresenta uma suficiente política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando política acadêmica dos cursos ofertados.
- 4. A biblioteca do Polo apresenta uma adequada política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando política acadêmica dos cursos ofertados.
- 5. A biblioteca do Polo apresenta uma excelente política de aquisição, atualização e expansão do acervo, considerando política acadêmica dos cursos ofertados.

**INDICADOR 5.9: Instalações sanitárias do Polo \***

- 1. As instalações sanitárias não atende às necessidades institucionais do Polo.
- 2. As instalações sanitárias atende de forma insuficiente às necessidades institucionais do Polo.
- 3. As instalações sanitárias atende de forma suficiente às necessidades institucionais do Polo
- 4. As instalações sanitárias atende de forma adequada às necessidades institucionais do Polo.
- 5. As instalações sanitárias atende plenamente às necessidades institucionais do Polo.

**Necessidades institucionais - adequação das instalações ao atendimento da comunidade, corpo funcional, acadêmico e aos portadores de necessidades especiais.**

**INDICADOR 5.10: Recursos informacionais e tecnológicos do Polo \***

- 1. Os recursos informacionais e tecnológicos não conseguem atender as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas dos cursos.
- 2. Os recursos informacionais e tecnológicos são insuficientes para atender as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas.
- 3. Os recursos informacionais e tecnológicos são suficientes para atender as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas.
- 4. Os recursos informacionais e tecnológicos atendem adequadamente as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas e garantem a execução do projeto pedagógica dos cursos.
- 5. Os recursos informacionais e tecnológicos atendem plenamente as necessidades de professores, tutores e técnicos administrativos envolvidos nas atividades didático-pedagógicas, garantem a execução do projeto pedagógica dos cursos, e apresentam soluções tecnológicas inovadoras.

**Recursos informacionais - programas (Softwares) e equipamentos (Hardwares).**

**INDICADOR 5.11: Plano de expansão e atualização de equipamentos do Polo \***

- 1. Não há plano de expansão e atualização de equipamentos previsto na política institucional do Polo.
- 2. Há um plano de expansão e atualização de equipamentos previsto na política institucional do Polo, mas não consegue ser viabilizado sua execução.
- 3. Há um plano de expansão e atualização de equipamentos previsto na política institucional do Polo, e sua viabilização é executada de forma precária.
- 4. Há um plano de expansão e atualização de equipamentos previsto na política institucional do Polo, e sua viabilização é executada de forma satisfatória.
- 5. Há um plano de expansão e atualização de equipamentos previsto na política institucional do Polo, e sua viabilização é plenamente executada com acompanhamento de indicadores de desempenho.

---

**APÊNDICE 5 - Roteiro e entrevistas com os coordenadores de Polo via aplicativo  
Zoom, Meet e WhatsApp.**

**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

Com base na proposição de avaliar institucionalmente os Polos de apoio presencial UAB, qual a sua opinião em relação aos pontos fracos e fortes dos 5 eixos contidos no instrumento de avaliação enviado a esta unidade, e de que forma eles poderiam ou não ser melhorados.

- 1- Planejamento e Avaliação Institucional do Polo;
- 2- Desenvolvimento institucional do Polo;
- 3- Políticas acadêmicas do Polo;
- 4- Políticas de gestão do Polo;
- 5- Infraestrutura.

Em sua opinião, a estrutura exigida pelo CAPES/MEC, que baseia basicamente em estrutura física e recursos humanos dos Polos, é suficiente para garantir um padrão de qualidade e funcionalidade destas unidades educacionais? Justifique.

Guia:

**EIXOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOS POLOS**

1. Planejamento e Avaliação Institucional do Polo: Verificar se os procedimentos de planejamento e avaliação institucional ocorrem de forma efetiva e se estes estão sendo utilizados de modo que permitam um aperfeiçoamento da Instituição.
2. Desenvolvimento institucional do Polo: Considera-se aqui as ações do polo para seu crescimento e sustentação baseada na sua missão e plano de gestão que envolve a promoção da educação e o atendimento a comunidade externa.
3. Políticas acadêmicas do Polo: Considera-se aqui aquelas estabelecidas para o ensino, pesquisa e extensão e que abrangem políticas de comunicação com a sociedade, com as IES e mantenedoras, atendimento ao estudante, mobilidade.
4. Políticas de gestão do Polo: Considera-se aqui a organização do polo em relação à articulação entre as instâncias envolvidas, aos recursos humanos a ele subordinados, às questões financeiras envolvidas, definição de atividades e projetos para o polo, enfim o conjunto de ações que tenham por objetivo o bom funcionamento do polo.
5. Infraestrutura: Considera-se aqui o conjunto adequado das instalações físicas e tecnológicas que permitam, além do bom funcionamento do Polo, também a adequação às atividades de alunos e profissionais que necessitem do ambiente para desenvolver seu objetivo educacional ou profissional.

## **COORDENADOR C1 - ZOOM**

### **1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Nós não temos uma avaliação institucional do Polo, e isto é um ponto negativo. A falta deste instrumento não possibilita que identifiquemos os problemas do Polo, e que se estabeleça uma maior comunicação com os tutores e as IES. Se tivesse, ficaríamos por dentro destas informações. Estamos querendo viabilizar este instrumento junto a Secretaria do Município.

### **2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

Quanto ao desenvolvimento institucional do Polo, é outro ponto negativo que temos. A falta deste planejamento deve-se em parte a mantenedora que deveria dar um maior apoio ao Polo. Agora com esta nova gestão, estou tendo mais acesso. Eu acredito que este ano, nós vamos estar mais envolvidos em criar uma missão para o Polo. Até então só mantemos a estrutura da qual foi destinada, ou seja, o básico. Realmente precisamos de um norte (objetivo). Este plano seria bem interessante, mas a gente não tem.

### **3- POLÍTICA ACADÊMICA**

Quando a gente tinha um assistente pedagógico, que só é possível quando o Polo possui acima de 100 alunos, eu cobrava sempre deste profissional um maior monitoramento junto aos alunos, principalmente com referência evasão, que é muito frequente no Ead. Quando tínhamos este profissional a gente estava atento a este monitoramento, depois que diminuiu o número de alunos, este profissional saiu e não ocorreu mais este acompanhamento, e isto também é um ponto negativo. Os tutores que tem contato com os alunos, procuram dar o suporte para o curso, e não fazem este acompanhamento, mesmo porque não é sua atribuição. Com relação aos egressos sempre que a IES abre um curso nós estamos comunicando, através das redes sociais. Com relação a demanda de cursos, a gente só está com dois cursos. No sistema SISUAB, a gente tenta listar os cursos, mas desde 2018 a oferta de cursos de diminuído abruptamente. Desde 2018, só recebi um curso que é da UnB, que já estava em conversação neste ano. Em 2019, o curso constava

no vestibular e em março de 2020 iniciou remotamente. Dificilmente recebemos ligação das instituições perguntando se temos interesse em algum curso. Cabe ao coordenador estar fazendo isto, mas isto não acontece. Nem uma ligação, e/ou um simples e-mail a gente recebe. Todas as IES, tem este rol de coordenadores do estado, mas este contato não acontece. No entanto, este processo para se iniciar necessita de recursos da CAPES, e isto acaba não acontecendo. Nos resta apenas esperar. Outro ponto é com relação a distribuição de cursos, que é muito limitado. Eu acho que existe uma preferência em atender uma cidade maior pela demanda. Mas é só uma ideia minha. Para ocupação do espaço físico esta nova gestão municipal está pensando em inserir cursos de informática, pois temos laboratório, cursos profissionalizantes através do SEBRAE para que o Polo não fique vazio.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Quando eu entrei em 2017, nós tínhamos conselho gestor. No entanto, em virtude termos que criar um CNPJ para este conselho, e não termos verbas para manutenção. A própria mantenedora desestimulou isto, pois teriam que pagar contabilidade para isto, e não tinham recursos para isto. Com o conselho gestor acredito que poderíamos organizar um plano e uma avaliação da gestão do Polo. Se o Polo não tem nem este tipo de recurso para manutenção deste CNPJ, não serei eu que vou tirar recursos próprios para isto. Vou procurar solicitar a secretária da educação para me orientar nesta questão do plano de gestão do Polo. Com referência a capacitação de gestor aconteceu somente em 2018. Com relação a dotação orçamentária, a gente por lei está obrigatoriedade desde o final do ano passado. Nesta vistoria da CAPES que acontece de 4 em 4 anos, através do relatório de monitoramento foi exigido esta dotação orçamentária. Então no ano passado, o município acabou criando esta lei, sendo liberado R\$ 10.000,00 para o Polo. Pensei na época que poderia estar utilizando este dinheiro, e eles disserem que não podia gastar, então quer dizer que a gente não tem. Praticamente é somente para fins legais. Ano passado, conseguimos secretaria da educação uma verba de R\$ 30.000,00, mas é só no papel. Não sei outras prefeituras passam por esta dificuldade, mas aqui isto acontece.

#### 5- INFRAESTRUTURA

A instalação física deste Polo é adequada, com salas bem espaçosas. Esta área foi cedida para o Polo desde 2015. Estamos somente com problema na rede elétrica externa para instalação de ar condicionado, que pelo jeito vai continuar por algum tempo, tendo em vista que para solucionar teria que instalar um transformador que custaria em torno de R\$ 20.000,00 que a prefeitura não consegue arcar. Mas no mais estamos bem organizados.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

A qualidade talvez. Mas a funcionalidade não, pois depende de cursos. Eu tenho salas de aula esperando, e depois fazer todo aquele levantamento, alimentação no sistema, e passar pelo monitoramento, acabamos ficando por isto mesmo, sem cursos. É por isto que não garante a funcionalidade. É necessário mais recurso para IES, no sentido de disponibilizarem maior quantidade e diversidade de cursos, o que não temos. Nós montamos uma infraestrutura, mas infelizmente não temos uma contrapartida das IES. Precisamos um maior envolvimento das IES através da coordenação UAB, e não somente quando o curso já está instalado.

#### **COORDENADOR C2 – gravação 01 - Whats**

##### 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Planejamento era feito em nível interno com funcionários, tutores e alunos, os atores indivíduos diretamente, sendo direcionado principal as IES que estavam oferecendo aos cursos.

Todo o final de ano se fazia as avaliações com questionários internos com os alunos, coordenadores de curso, funcionários, e que através dos resultados se faziam ações para o ano seguinte. Este tipo de avaliação se fazia na época que o Polo estava “bombando” (movimentado), que estava com muitos cursos muitos alunos, em que a gente tinha estímulo para fazer isto. Agora não se faz mais isto, por falta de curso.

Estávamos com dificuldades de ajustes da estrutura física em virtude das limitações orçamentárias por parte do mantenedor, o que nos impedia de abrir na época novos cursos por falta de ambientes com acessibilidades. O coordenador do Polo está muito amarrado

(ao mantenedor), ele não tem a caneta na mão, ele não tem verba para nada, ou seja, falta de autonomia do Polo junto ao mantenedor até para trocar uma lâmpada.

## 2- DESENVOLVIMENTO

Não possuímos plano de desenvolvimento institucional. A avaliação que é dado pela CAPES não é compartilhado aos Polos, ou seja, é feita diretamente nas IES. Em todo o período em que estive aqui no Polo (13 anos), foi realizado apenas três visitas dos avaliadores do MEC. Duas visitas no processo de credenciamento que demorou muito por causa do ambiente de acessibilidade, e uma terceira vez que tivemos que ir para dentro da UDESC (IES) porque o mantenedor inventou de fechar o Polo.

## 3- POLITICA ACADÊMICA

Nós possuímos um sistema de comunicação via e-mail, *facebook*, com as escolas, e associação dos municípios do Oeste que são nossos públicos, onde sempre que abria novos cursos por parte das IES, a gente fazia esta comunicação com estes parceiros. Antes a gente fazia levantamento das necessidades junto a região. No entanto, quando surgia o curso de interesse do Polo, por exemplo o curso de administração pública, nós não somos consultados. Praticamente a gente pega o que tem disponível para o Polo. Muitas vezes, a demanda da região não é para aquele curso ofertado. Eu tenho planilhas, que eu denominava levantamento de demandas que mantinha com os municípios vizinhos, com as prefeituras, com as regionais de educação, escola de ensino médio, só que ficávamos nesta limitação de cursos. Agora fiquei sabendo que viria um curso de especialização em mídias de educação, sem consulta prévia, mas isto não é o anseio da comunidade. Também vamos receber cursos como Biblioteconomia que achei bem bacana e Ciências Biológicas, também se consulta prévia. Geralmente funciona assim, as IES oferecem cursos já aprovados pela CAPES, e nós temos que nos virar em arranjar alunos.

A relação com as mantenedoras é bem complicada. O primeiro prefeito que abraçou o Polo fica quatro anos e depois muda. Aí vem outro prefeito que não criou o Polo, e eu não estou falando deste Polo não quer dar continuidade por não achar prioridade, ou por

não ser de seu governo. Tanto que chegou um ponto, que quando estávamos com poucos alunos, uma secretária queria fechar o Polo. Aí contestei que não podia ser assim pois existia cursos em andamento. O problema ficou tão grave que tivemos que ir para dentro da UDESC (IES), no sentido manter funcionando no município os cursos oferecidos por eles.

A escolha dos coordenadores por indicação pelos mantenedores, agora é feita por processo seletivo mas acaba sempre tendo uma conotação política.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Com relação ao pessoal, conforme o acordo de cooperação técnica com a CAPES junto a o mantenedor que o coordenador deve ser do quadro fixo do Polo, já a secretaria e os técnicos, bibliotecário que não está estipulado que seja efetivo foram colocados aqui por indicação por vereadores (política). Eu já recebi secretária no Polo que não sabia ligar computador, redigir ofício, tudo por indicação política. Neste ponto não existe uma organização neste aspecto, está tudo muito solto. Em relação a sustentabilidade do Polo, a parte financeira, nem se fala, somos dependentes do mantenedor e com recursos extremamente limitados. Não somos chamados para dizer as necessidades do Polo, ou seja, de material, de manutenção que permita o bom funcionamento. Estamos submetidos a estes tipos de limitações.

#### 5- INFRAESTRUTURA

Hoje estamos dentro de uma escola municipal, saímos da UDESC. Nesta época em que aconteceu esta mudança, tínhamos conversado com outro prefeito que nem sabia que existia um Polo, nem sabia o que era um Polo. O prefeito nos recebeu junto com o pessoal da UDESC, e após tratativas acabamos saindo da UDESC e indo para uma escola municipal. Mesmo tendo escolhido uma boa escola municipal, falta muita coisa como espaço de biblioteca com livros acomodados num cantinho que a gente conseguiu ajeitar. Os computadores estão todos ultrapassados, obsoletos, os mesmos canarinhos amarelos (computadores fornecidos pela CAPES para incentivar a implantação dos de cor amarela) da época da Dilma que não serve mais. Já deveria ter uma boa internet que também é

limitado. Com referência ao espaço físico ele atende as necessidades do Polo, mas aí toda parte estrutural é que não.

## 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Acredito que uma melhor estrutura do Polo, poderiam garantir a funcionalidade, mas não são suficientes para a garantir a qualidade do Polo.

### **COORDENADOR C3 – ZOOM**

#### 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A Avaliação e acho que a melhor avaliação é do próprio aluno e comunidade. Na frequência deles no dia a dia do Polo, quando eles começam a reclamar a chamar a atenção de uma coisa, a gente vê que não está de acordo com a expectativa deles e da gente também. Porque a gente no dia a dia não percebe estas situações. A questão de planejamento institucional do Polo, cabe ao coordenador de Polo como mediador entre a instituição de ensino e as IES que estão ofertando, o município ou o estado, dependendo da parceria que os Polos estão vinculados. No caso, quem o Polo é a mantido pela prefeitura municipal de Criciúma e está localizado na escola estadual, tendo, portanto, uma parceria compartilhada. Então parte da estrutura pertence ao estado então o município não pode fazer uma melhoria porque não lhe pertence. A avaliação institucional eu vejo que é uma exigência muito grande por parte da CAPES, com situações que no nosso entendimento as vezes não é tão relevante para outras situações. Nós somos a cumprir uma série de exigências para deixar o Polo apto, e este mecanismo tem muito detalhes ali, mas também a gente entende que esta cobrança da parte pedagógica e estrutural do Polo para que seja ofertado da melhor forma possível. O que nós temos em termos de avaliação própria com os pares e alunos de forma verbal, anotando as necessidades no sentido melhorar o desenvolvimento do Polo, não temos isto no papel. Outra avaliação praticada, é voltada somente aos cursos ofertados pelas IES.

#### 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Nós temos e já foi feito al alguns anos este plano do Polo. Nós conversamos com a prefeitura para que o Polo seja uma forma presente, deixamos isto claro para o prefeito e secretário da educação que é uma forma de instituição pública gratuita e como qualquer unidade educacional está vinculado à secretaria de educação sendo fomentado pela mesma. Temos um plano e vamos fazendo uma atualização em conjunto com a prefeitura.

### 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Eu entendo que as IES deveriam participar mais efetivamente nos cursos ofertados para fazer este programa de extensão para que a nossa região pudesse se beneficiar. Seria um potencial para ser explorado. Mas também vejo que de certa forma dificulta um pouco porque a maioria dos cursos ofertados específica ao Polo de Criciúma são de licenciatura pela própria característica dos alunos que já estão no mercado de trabalho e não tem tempo para fazer estes projetos. O máximo que é realizado são os estágios obrigatórios que é próprio do curso. A curso de administração pública da UDESC se mostrou bem interessado, inclusive tivemos reunião com o prefeito ano retrasado para fazer este projeto de extensão, mas que acabou ficando parado pela pandemia. Infelizmente este curso está chegando ao final e não tivemos uma nova oferta.

Com relação a demanda de cursos, temos todos os cursos UAB para serem finalizados agora em agosto, tanto a graduação e as especializações. Nós fomos contemplados agora pela UDESC pelo vestibular de verão, mas é um convênio realizado e fomentado pela própria instituição e a prefeitura. Ela vai ofertar o tutor, vai fazer a parte logística dos professores. Então é um curso de ciência de tecnologia da modalidade EaD e pedagogia também 40 vagas para cada um, 80 no total. Os cursos da UAB encerram em agosto. Este curso de Administração Pública que é uma demanda muito grande aqui na região, fez com que a prefeitura abrisse convênios para os alunos fazerem os estágios, e até agora, este curso acabou não se concretizou. A UAB possui uma série de regras impedindo a ocupação dos seus espaços, para atividades paralelas. Vendo esta situação procuramos oferecer estes espaços com alguns cursos voltados para a comunidade. No entanto, eram cursos de curta duração e de pouca procura, não sendo possível dar continuidade. Tentamos outros cursos de informática, mas com a pandemia acabou sendo paralisado.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Com referência a sustentabilidade do Polo, nós não temos uma dotação orçamentária própria do Polo. Como nós estamos vinculados a secretaria municipal de educação, tudo que precisamos de material de limpeza, higiene, equipamentos a prefeitura nos fornece. Estamos correndo atrás junto a Câmara dos vereadores no sentido de providenciar isto. O que se tem é um termo de compromisso da prefeitura com uma exigência do MEC, em que o Polo deve ter Coordenador secretaria, técnico em informática e dotação orçamentária. Cursos de capacitação não tivemos desde 2020.

#### 5-INFRAESTRUTURA

Com relação a infraestrutura o Polo está localizado numa escola de ensino médio que tem mais de 38 salas de aula. Existe algumas salas que estão a gente tem a nossa disposição, além é claro dos espaços exclusivos para o Polo. Tem uma boa conexão, salas climatizadas e bons equipamentos, além de estarmos numa ótima localização. Enfim nossa infraestrutura física e tecnológica é considerada adequada.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Em parte, é, contempla bastante. Porém há um entendimento que poderia ser reavaliado com relação a oferta de curso, distanciamento de Polo, porque hoje Santa Catarina nós somos em 33 Polos, e acabam concentrados tudo num eixo só. Chegamos agora num momento crítico, porque no geral ainda estamos sendo contemplados ainda pelo edital 5 de 2018, para novas ofertas, onde muitos mantenedores tanto estaduais quanto municipais fizeram bons investimentos de estrutura em seus Polos, e acabaram não sendo contemplados por cursos, correndo o risco destas unidades serem fechadas. O coordenador de Polo deveria ser consultado com mais frequência para ver a demanda de curso para da sua região. Já chegou a ocorrer que o curso do edital enviado para um Polo sem demanda, enquanto que outro Polo que tinha condição não conseguiu. Acho que esta

questão de um simples remanejamento e de um estudo mais efetivo, poderia ser revista para melhorar o andamento do próprio sistema, e beneficiar toda sociedade.

Geralmente a prefeitura em contado e pede curso pela demanda, que nem sempre são os cursos pré-estabelecidos, ou seja, são ofertados. Então geralmente a gente apanha um pouco porque não é o que a prefeitura tem interesse. Outra coisa, é que UAB poderia rever são programas direcionados mais para as licenciaturas, deveriam abrir para outras áreas. A prefeitura tem interesse para áreas diversificadas, como contabilidade, administração pública e área social que apresentam uma grande demanda de curso. Hoje a prefeitura enxerga o coordenador de Polo como mediador das instituições, como grande responsável em trazer o curso. O prefeito até pode agir num segundo momento, mas a parte burocrática é toda repassada para o coordenador. Então a cobrança acaba sendo grande, por novos cursos. Mas graças a relação com a prefeitura é muito bom, assim como algumas instituições de ensino. Infelizmente muitas IES esbarram com a questão de fomento por parte CAPES para ofertar seus cursos.

## **COORDENADOR C4 – MEET**

### **1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Nós temos auto avaliação. Eu até depois posso te encaminhar. O que nós fazemos em relação a nossa autoavaliação? Nós dividimos em categorias ao final do ano. As categorias são metas- aquilo que foi planejado para o ano; as ações realizadas a partir do planejamento; as dificuldades encontradas durante o ano e as Propostas para o ano subsequente. No final do ano, nós começamos nosso planejamento estratégico e até o final de fevereiro, pretendemos concluir nosso plano de ação. Nosso plano de ação tem por base nossa avaliação que são as propostas para 2021. A equipe se reuni regularmente para planejamento das ações. Eu tenho bastante funcionários diferente de todos outros Polos que tem uma figura que é o coordenador e quando tem uma equipe, esta é muito pequena., ou seja, o coordenador acaba fazendo tudo. Nosso plano de ação tem como base aquilo que a gente consegue fazer com autonomia, sem depender do Sistema Universidade Aberta ou de instituições de ensino superior. Acho que já comentei contigo anteriormente, que nosso Polo começou a elaborar cursos de aperfeiçoamento totalmente gratuitos contando com especialistas da comunidade, como se fosse um trabalho voluntário. Já que a gente não consegue cursos UAB a bastante tempo, nós convidamos a

especialistas da prefeitura e de instituições de ensino superior para ministrar palestras, cursos, oficinas, e eles vem prontamente. Nós conseguimos abrir cursos de altíssima qualidade com certificação, de diversas áreas como informática, saúde, mas especialmente educação. São convidados especialistas, mestres e doutores para socializarem suas pesquisas conosco. E muitas vezes através desta socialização eles propõem cursos que são oficinas. Para se ter uma noção, em 2018 nós compartilhamos 5 relatos e 5 oficinas e contemplamos não mais que 50 participantes. Já em 2019 nós tivemos um “bum” com 160 participantes. Então é o que a gente consegue fazer com autonomia. Então em relação aos cursos UAB, eu não consigo fazer um planejamento de curso de graduação e pós-graduação, porque a gente depende da CAPES. Este é o grande ponto negativo. Até porque dentro do planejamento de 2018 e 2019 estaria no nosso planejamento o curso de educação inclusiva que já tinha sido aprovado pela CAPES que até 2018 a gente não recebeu. Praticamente tudo parou desde 2018. Para você ter uma noção hoje, nós só temos 7 alunos do curso de licenciatura em graduação pela UDESC. Eles estão na última fase. Então, como que eu posso planejar algo vinculado a graduação e pós-graduação se a gente não tem a contrapartida da CAPES. Então para nós é nossa maior dificuldade. Em relação a avaliação institucional, talvez eu não tenha noção de como acontece, o que eu tenho aqui é a avaliação de curso da própria UDESC.

## 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Nós temos um plano estratégico que irá ser concluído final de março. Dentro do planejamento estratégico nós teremos o plano de ação. O plano estratégico é uma técnica específica da administração. Nós temos parcerias com diversas instituições, e a temática que criamos desde de 2018 que se chama rede de saberes é apresenta ações para comunidade de Florianópolis e regiões de temáticas diversificadas com diversos especialistas, mestres e doutores num trabalho em conjunto com a rede municipal de educação. Uma vez que nós saibamos de projetos de relevância educacional e mundial, nós convidamos estes especialistas para ministrarem cursos, palestras e oficinas para desenvolver conosco ações formativas. Os participantes recebem certificados de participação assim como uma avaliação da palestra da qual participou. E também os ministrantes recebem certificação de participantes. Então cada um na sua categoria. Então para você ter uma noção em 2019 nós tivemos 250 horas de formação e tivemos 158

trabalhos apresentados. Em 2019 como eu já mencionei antes temáticas da saúde, em grande medida, assuntos educacionais, entre eles: EJA, educação infantil, anos iniciais e anos finais. O grande diferencial é atender não somente aos profissionais de educação, mas qualquer cidadão da comunidade que queira participar. Outro ponto que a gente considera relevante, o desenvolvimento de pesquisas. Nós começamos aqui o interesse da população em curso na categoria de graduação, de especialização e de aperfeiçoamento. Estes dados estão nos relatórios de gestão e a gente tem estes indicadores justamente para fazer a articulação com as instituições de ensino superior. Nós apresentamos demanda do município, através de trabalho realizado pela internet e também presencialmente nos terminais de ônibus. O sistema da Universidade Aberta ao ofertar cursos, solicita aos municípios a demanda de interesse da comunidade pelos cursos ofertados. Então a gente se antecipa. Nós fazemos a pesquisa. Nós temos um banco de dados bastante grande com quase 5000 pessoas composta pela comunidade de Florianópolis e região. Nós fazemos esta pesquisa por *google forms* por *e-mail* e também pessoalmente, nos terminais de ônibus TICEN. E nós temos como meta fazer visitação a escolas de ensino médio apresentando o Polo. Porque o que a gente percebeu, é que a maioria da população desconhece o Sistema da Universidade Aberta. Quando a gente fala que existe cursos a distância gratuito por universidades públicas renomadas elas ficam surpresas.

### 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Nas pesquisas de demandas (interesse) de cursos, para não limitar aos cursos ofertados pelas IFES dentro do sistema UAB, nós criamos um campo aberto, para que a comunidade pudesse manifestar outros cursos de interesse além daqueles que o sistema UAB oferece. Como ponto negativo acabamos criando uma expectativa na população que acaba sendo frustrada. Não só para população, mas para o próprio Polo. Nós realizamos pesquisa, relatórios, apresentados as instituições apresentando esta demanda, mas acabamos não tendo a contrapartida da CAPES na concretização dos cursos. Nós estamos numa frustração, porque temos equipe, temos estrutura, temos demanda levantada e não temos curso. Nós temos atualmente 7 alunos de um curso de informática que está na fase final. Terminado esta fase o Polo Universidade Aberta vai ficar com o que em 2021. Eu preciso te dizer que em 2020 nós tivemos a grata surpresa que o curso de saúde de saúde foi liberado pela UNICEF de São Paulo, sendo um curso totalmente a distância. Então, é

um curso que jamais vai ter aluno aqui a não ser na apresentação de TCC. Então nós temos uma equipe que ficaria de braços cruzados se não fosse o programa rede do saber. O que está oxigenando o nosso trabalho e as ações que nos mobiliza, é justamente este programa de formação gratuita. E se não estivesse isto, talvez as portas estariam fechadas, ou os funcionários estariam as moscas.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

A gestão do Polo tem um envolvimento muito grande com o conselho gestor que é o conselho do polo UAB. Este planejamento de ações e eu tenho uma equipe extremamente dedicada, que são profissionais da secretaria de educação que foram designados para o polo para desenvolver estas ações.

Então em questão a formação do corpo docente, em virtude nós desenvolvemos esta rede do saber, todos os nossos profissionais e estagiárias participam destas formações. Em 2018 e 2019 a formação era presencial, e após este período, foram realizadas remotamente. Com estes cursos remotos, nós conseguimos atingir até setecentos pessoas por mês. Então a nossa equipe participa conjuntamente com outros participantes, com apoio tecnológico e profissional aqui da equipe. Somo três coordenadoras deste programa participando ações de todos os cursos.

Com relação a sustentabilidade financeira além da dotação orçamentaria de 2020, em torno de R\$ 775.000,00 para Polo. Este dinheiro vem por meio da manutenção. Nosso Polo foi reformado. Então nós temos boas salas com equipamentos interessantes. Nós vamos fazer do nosso ambiente visual de aprendizagem. Estes equipamentos que estão são obsoletos. Em virtude que ano passado, nós tivemos um arrombamento aqui, com furtos de ar condicionado, depredando alguns ambientes. A partir do momento que tivermos cursos, nós vamos deixar estes ambientes atualizados, com tecnologia de ponta para receber os alunos.

#### 5- INFRAESTRUTURA

Eu acho nossa infraestrutura perfeita. Nós temos várias salas, vários ambientes de aprendizagem. Para você ter uma noção, nós temos um auditório que foi reformado com capacidade em torno 600 lugares. Então nós temos salas com 90 lugares, 60 lugares, 50, 40, 20, ou seja, espaços variados. Os tem a sua disposição um espaço de convivência com geladeira, micro-ondas. O que nós não temos é aluno, é curso. A infraestrutura está perfeita.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

O que eu vejo que a contrapartida do Polo UAB, está com nota mil. Nós atendemos a todos os requisitos. O que está falhando nesta relação de parceria? Um maior envolvimento e investimento do Sistema Universidade Aberta. Uma gestão que queira continuar tocando um programa relevante, com formação de qualidade com envolvimento de instituições de renome nacional e internacional. Temos profissionais de doutorado, pós-doutorado ministrando curso de qualidade. Mas desde de 2018 está tendo um desmonte da educação em termos de graduação, pós-graduação. É necessário rever uma política de qualidade na área educacional. Aquilo que a gente viu acontecer em gestões anteriores nos últimos anos onde a universidades estavam chegando nas cidades do interior acabou sendo parada. Não temos mais nada. O início do sistema da universidade aberta definia uma profusão de cursos. Então só para você ter uma noção nós tivemos curso de pedagogia atendendo 300 alunos, e agora nós temos uma demanda gigantesca para este curso e não temos cursos. Nós temos ranking dos cursos mais solicitados e nós temos um sistema parado desde 2018. Eu concebo que é um desmanche proposital. É esta mensagem que chega para nós.

É uma falha muito grande da Universidade Aberta. Está faltando um diálogo uma interação efetiva entre estas instâncias. O que nós sentimos, é que para o Polo é exigido um padrão de qualidade para os quesitos que estão relacionados no relatório de monitoramento. Temos esta estrutura montada, mas a contrapartida da Universidade Aberta não acontece efetivamente. O que a gente espera fazendo a nossa parte? Nós esperamos sim um diálogo efetivo e frequente, investimentos nos cursos de graduação e

pós-graduação. Reuniões frequentes entre nós e os parceiros. De fato, não existe uma avaliação presencial do que o Polo faz, não há visitas frequentes da CAPES. Deveria existir. Nós temos um sistema SISUAB inativo, que não há um controle e investimentos. Não se consegue mensurar qual a necessidade, e estabelecer um feedback. O que eles fazem com os relatórios? Eles avaliam estes relatórios? Deveria ter uma avaliação dos coordenadores sobre este sistema. Também não existe nas instituições um feedback para analisar esta parceria.

Sim. É suficiente para o Polo se mantenha apto. No entanto, acredito que o Polo deveria poder avaliar a qualidade dos cursos que recebemos. Que a gente pudesse dizer que os cursos não estão contemplando as necessidades dos Polos.

## **COORDENADOR C5 – ZOOM**

### **1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

A verdade, o que nós possuímos não é mesmo, uma autoavaliação. O Polo já sofreu quatro autoavaliações e acabaram sendo muito positivas para a unidade. Eu coloco como positiva pois, a medida que os avaliadores aparecem no Polo e reuni a coordenação, isto favorece a organização e funcionamento da unidade. Atualmente estamos com avaliação apto com pendência por problemas documentais, uma vez que mudamos de endereço, e falta realizar alguns ajustes. As avaliações são feitas geralmente on-line

### **2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

O plano de gestão a gente tem. Nesta última gestão a gente reavaliou para saber se as metas foram atingidas. Está valendo muito, e isto funciona. A gente envolve para elaboração do plano a equipe do Polo e o mantenedor. Na verdade, a gente tem um conselho que trabalha estes pontos, onde após é enviado ao mantenedor para homologação. O plano de gestão é uma forma da gente sempre estar revisando e olhando para o Polo de forma participativa.

### **3- POLÍTICA ACADÊMICA**

O acompanhamento, é feita através de momentos presenciais, uma ou duas vezes por semana. Este atendimento funciona conforme a programação dos cursos. Nós disponibilizando toda estrutura, tais como informática, biblioteca e secretaria. Existe o acompanhamento por parte da coordenação dos cursos da IES. Antes da pandemia era atendido desta forma, agora todo o atendimento é feito de forma on-line. Com relação aos formandos, nos mantemos contato de forma mais efetiva com os professores que atuam na região.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

O Conselho gestor é atuante dentro do Polo para as decisões da unidade. As capacitações são realizadas mais a nível de coordenação, dos técnicos não possuem este trabalho.

Com relação a sustentabilidade financeira, há também o envolvimento do conselho gestor. Com relação a dotação orçamentaria, a gente acaba solicitando para o Polo de acordo com as nossas necessidades uma previsão orçamentaria. Todas a solicitações que a gente faz em relação a este orçamento ele é atendido. E isto é feito de forma positiva. Estamos tendo pendências na avaliação por questões documentais. Fiz uma mudança no início de 2020. Retornando a sustentabilidade, a gente faz uma relação das necessidades, envia para o mantenedor nos dá de acordo as possibilidades. A gente não fica ciente dos recursos orçamentários da forma que deveria. Eventualmente eles mandam o valor. Mas quando solicitado eles sempre nos enviam.

#### 5- INFRAESTRUTURA

De um modo geral, a estrutura é adequada. Esta pendência que tivemos foi mais por falta de documento e também alguns detalhes de acessibilidade.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

A estrutura física e de recursos humanos exigidas atende sim a funcionalidade. Dependendo do curso, acredito que seria correto. Eu acredito que não garante a qualidade

como deveria. Deveria melhorar mais coisas em relação a infraestrutura e ser mais abrangente.

## **COORDENADOR C6 - gravação 02 - WhatsApp**

### 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu acho que em relação a avaliação do Polo é uma coisa fechada entre capes e Polo. A gente divulga apenas o resultado. Os avaliadores só vieram em 2009 e somente em 2010 é que saiu o resultado. E aí quando o Polo se mudou em 2014, eles apareceram em 2015 para avaliar. As demais avaliações eles fazem a distância através de preenchimento de relatório de monitoramento da estrutura física e recursos humanos. Eu mesma é segunda que assumo o Polo e não vi nenhum avaliador da CAPES. Tivemos outra visita de avaliadores somente para avaliar os cursos da UFSC quando houve aquele problema (operação ouvidos mouros), para verificar a existência dos cursos.

### 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Não comentou

### 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Com relação aos cursos ofertados, a gente manda para as regiões para saber quais os cursos de interesse. Só que os cursos que a gente sinalizou a preferência, muitos a gente não foi contemplando neste edital que é o 05. E aí teve cursos que a gente queria que era educação inclusiva que a UDESC ia mandar e não se concretizou. Chegamos a nos reunir com a secretaria da educação junto com a coordenação, elaboramos relatório de demanda e no final distribuem para outros Polos. Isto acaba desmotivando muito. O sistema de distribuição é muito complicado, apesar deles priorizarem para os Polos com poucos cursos, acaba afetando o restante dos Polos que apresentam uma demanda reprimida significativa. Hoje nós estamos com 89 alunos, que em agosto termina tudo. E aí a prefeitura que é mantenedora fica pagando funcionário fica pagando a manutenção da estrutura. Então cadê a contrapartida para o município. O critério de seleção dos cursos de especialização deveria ser também revista, no sentido de privilegiar a região.

A gente consegue quando consegue cursos, nunca aconteceu de não conseguir alunos. Nos empenhamos ao máximo para conseguir. A gente envolve a comunidade, a rede municipal de ensino e a rede estadual. Alguns alunos fazem dentro da sua área dentro do seu estudo fazem as vezes uma pesquisa dentro da comunidade. O acompanhamento dos alunos é feito bastante com os tutores presenciais. Eles acompanham as notas e o desempenho dos alunos. Eles têm um grupo de *whatsApp* para estimular os alunos. Com relação a evasão, o tutor procura ligar e conversar primeiro com o tutor. Se ele não consegue fazer o aluno retornar, a gente conversa por telefone ou por e-mail procurando saber, de que forma a gente pode ajudar a retornar. E com relação aos formandos a gente como monitorar na área da licenciatura, pois a maior parte estão empregados no município ou na região próxima. Nos cursos de especialização, com alunos de outros estados não conseguimos. As licenciaturas são mais gratificantes, estão sempre dando feedbacks para o Polos sobre cursos de pós-graduação, e desempenho de concursos. Quando os alunos frequentam os Polos eles acabam ficando mais coesos formam amizade e permanecem mais no Polo

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Na questão financeira, pela lei municipal 2090, ela já reserva um quantitativo financeiro. Este valor é para manter equipamento, computadores. A gente pode consultar que sabe o valor que tem. Todo ano é reajustado. A organização da Secretaria da Educação, faz esta distribuição. A prefeitura investiu e investe em equipamentos. Nesta pandemia ficamos praticamente parado. Mas teve que a gente ultrapassou o limite definido, com a melhoria da conectividade. Com relação ao pessoal são todos da prefeitura. Se não melhorar o número de alunos, muito provavelmente perderemos o assistente à docência. Isto vai entristecendo, pois nós já tivemos 11 turmas ao mesmo tempo. Agora temos apenas 4 e pode acabar tudo em agosto. Capacitação a gente teve para coordenador e assistente, mas agora não tem mais.

#### 5- INFRAESTRUTURA

A estrutura do Polo é adequada as exigências obrigatórias, mas poderia ser bem melhor. No entanto, como a gente pode exigir uma remodelação se não temos cursos. Queríamos um espaço próprio, temos projeto, mas com esta quantidade de alunos tornasse impossível. O edital é que move tudo até o ânimo da gente.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Com relação as estruturas exigidas são suficientes para garantir a funcionalidade do Polo. Deveria ser feita esta avaliação com o envolvimento do aluno que é o objetivo principal do Polo, mais completa.

### **COORDENADOR C7 - ZOOM**

#### 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

No Polo nós não temos uma autoavaliação. Mas esta avaliação do MEC vem com frequência para manter o Polo apto. A gente precisa manter toda a estrutura necessária para o funcionamento do Polo. A questão do Polo, a gente não tem um instrumento formal, isto é um ponto frágil do Polo. Deveria ter uma avaliação onde todos pudessem avaliar, alunos, professores e servidores. A avaliação externa é apenas comunicada se o Polo está apto ou não e quais as mudanças necessárias.

#### 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Existe, a gente não deu este nome, mas seria isto. É um levantamento que a gente faz anualmente para conhecer a demanda de alunos que se formam no ensino médio, levantamento de profissionais que não tenham formação completa. Este levantamento a gente faz todos anos juntamente com a comunidade. É um levantamento de demanda, para que quando tiver os cursos a gente saber qual a demanda a ser atendida. No elencamos, por exemplo no Plano Nacional de Educação, um percentual de graduados que temos que atingir, de acordo com as metas definidas. Na educação básica, a gente faz um levantamento de quantos professores os alunos. Quando o MEC abre a possibilidade

de cursos novos para o Polo, eles pedem um levantamento desta demanda. Então por exemplo quando eu faço uma solicitação de um curso de letras por exemplo. Eu preciso saber mais ou menos a quantidade de demandas para este curso. Ano passado a gente não fez por causa da pandemia. Mas até 2019 sim.

Com relação aos cursos eu acho que há é um descaso muito grande com a universidade aberta do Brasil, com os Polos mesmo, ou seja, como o próprio programa do governo federal. Desde de 2018 que foi o último curso que a gente teve. Temos 3 cursos que estão quase acabando e ainda não fomos contemplados com cursos novos. Até a metade do ano que vem acabamos com todos os cursos. A gente tem esperança que isto mude porque é um programa muito importante, pois ajuda muitas pessoas.

### 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Eu percebo que tem algumas instituições de ensino superior que fomentam isto, que é a extensão e estes projetos. Enquanto tem outras instituições de ensino que não percebi isto. Então nós temos projetos de extensão em 2019 e 2020. Aconteceu em 2 unidades escolares. Este ano nós temos duas turmas. Então são os acadêmicos do curso de pedagogia desenvolvendo trabalhos junto as escolas. Então a UDESC, tem sido grande parceira neste sentido. Com relação ao alinhamento ao PPP é só da IES. A maioria dos cursos são bons e atendem as expectativas.

### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

O mantenedor do Polo em Jaraguá do Sul é a Secretaria de Educação. O Polo é um elo, como uma unidade escolar, que tem uma dotação orçamentária anual. Acontece como uma numa unidade educacional do município, a questão de descentralização de valores. Eu não preciso de dinheiro para isto, pois está pleiteado material de limpeza, agente de limpeza, os recursos humanos, tudo isto a Secretaria já cede. O valor desta dotação é para outras coisas. Por exemplo, tivemos que comprar dois note books para os professores ministrarem seus cursos e para vídeo conferência para o Polo.

### 5- INFRAESTRUTURA

Eu penso que a questão da infraestrutura ela supre as necessidades que nós temos atualmente. Mas colocaria como ponto fraco o laboratório de informática onde os computadores poderiam ser melhorados.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Sim. É suficiente para o Polo se mantenha apto. No entanto, acredito que o Polo deveria poder avaliar a qualidade dos cursos que recebemos. Que a gente pudesse dizer que os cursos não estão contemplando as necessidades dos Polos.

### **COORDENADOR C8 - ZOOM**

#### 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O Polo faz planejamento. A gente faz um planejamento a partir dos cursos ofertados das instituições. Verificamos os recursos durante ano de material e de pessoal. Dentro deste apanhado enviamos a Secretaria de Educação para que possa providenciar recursos materiais e de recursos humanos através do mantenedor que é a prefeitura para que o Polo possa trabalhar no decorrer do ano. A gente faz sempre no início do ano com a equipe, para listar as dificuldades, e o que a gente pode melhorar para que o Polo tenha um rendimento melhor. Seria um planejamento e atividade. Nosso Polo trabalha de manhã, a tarde e à noite. E durante o dia a gente tem uma agenda direta com a Secretaria da Educação, para formação dos professores da rede municipal. Eles utilizam para reuniões de manhã e tarde, menos a noite que é reservado para exclusivamente para o Polo. Esta agenda é usada pela secretaria o ano todo, tendo a equipe do Polo a disposição. Com relação a avaliação interna avaliar como o Polo é utilizado, também como uma amostragem de aluno para saber como sendo o atendimento do pessoal. Nós tivemos a visita pessoalmente do pessoal da CAPES no início. O pessoal veio aqui no Polo, fizeram uma avaliação enviaram para mim, enviaram para o mantenedor, no caso o prefeito e definiram um prazo para que o Polo se adequasse as exigências da CAPES para que o Polo possa funcionar bem. Nós providenciamos tudo, organizamos tudo e depois ele retornou e diante do secretário deu avaliação apta para o funcionamento. Estou a quatro

anos, e esta avaliação de monitoramento eles não enviaram, tendo em vista que já conhecem o Polo, e que este continua no mesmo endereço e possui as mesmas instalações. Acho importante a presença dos avaliadores, no sentido que a gente possa cobrar do mantenedor melhoria. Eles estando aqui presente, com a presença do secretário de educação fica uma coisa mais firmada para o encaminhamento da melhoria do Polo.

## 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Eu acho que é complicado, porque falta um pouco de valorização dos Polos. No meu entendimento falta um reconhecimento maior por parte do mantenedor deste programa que é pouco utilizado e que poderia melhorado e mais aproveitado. Nós temos toda uma estrutura para termos cursos. No entanto, como muda muito o administrador nacional (presidente), e com o ministro de educação possuem visão diferentes em relação as prioridades, acaba os Polos sendo desconsiderados. Acho que os Polos poderiam ser muito mais valorizados, principalmente com esta pandemia. Se tivéssemos uma estrutura melhor, o sistema poderia atender com mais frequência e abrangência a população que não tem acesso a universidade. O plano de gestão faz em relação ao Polo, e é atrelado aos Polos. Nosso Polo de Joinville tem uma demanda muito grande, pois todo o curso que é colocado aqui tem clientela. Tem muita gente a procura. Temos blog que a pessoa entra e escolhe o curso que tem interesse. Enfim temos uma listagem muito grande, só que falta recursos a nível nacional para que possa implementar estes cursos.

## 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Eu coloco com um ponto negativo a evasão dos alunos. Eu tenho visto e acompanhado que um dos pontos negativos que o aluno se inscreve vem para cá e sai. Aí você verifica o histórico do aluno e vê que o mesmo tem três cursos, quatro cursos, ou seja, vem como hobby. Deveria haver um filtro para valorizar alunos que não tem qualquer graduação, daí nós teríamos alunos muito mais comprometidos, para que ele pudesse entrar no mundo acadêmico e ter oportunidade de estudar. Na verdade, os Polos foram criados com o objetivo maior, foi dar oportunidade a aquele aluno de não tem acesso a universidade. As instituições é que são responsáveis pela parte dos currículos de seus cursos. Nós temos o tutor presencial, mas fica mais a critério da instituição. O assistente pedagógico fazia esta

ligação. Acho que é neste ponto que os Polos ficaram meio de lado não sendo muito envolvidos. Com relação as demandas de cursos continuamos sem mudança. Mas assim, está ainda vindo cursos que foram lançados em 2018 por falta de recursos. Então com isto, a gente viu um esvaziamento dos Polos. O Polo de Joinville ainda tem cursos de graduação em atividade. Então tem alunos ainda. Mas teve uma época que tive quatorze cursos entre graduação e especialização, e que apesar de ter dado muito trabalho, sentíamos que o Polo estava fazendo seu papel. Formamos bastante gente e aproveitamos bem os espaços de toda a estrutura. A gente ouve queixa de muitos coordenadores de não ter mais um curso e corre o risco de fechar o Polo. Então a gente não sabe para onde está caminhando o planejamento nacional com este esvaziamento dos cursos. Porque o aluno é a vida do curso e do Polo. O Polo sempre cheio de gente vindo atrás de informações e gente sempre podendo colaborar e assim estar ajudando o Polo a crescer e a toda comunidade. A falta de cursos é um dos grandes problemas para os Polos. Atualmente temos 175 alunos e três cursos. Estamos aguardando um novo edital, porque a procura é grande. Então como nós vamos divulgar se não temos oferta definitiva. A gente não perder alunos, pois nosso Polo tem alunos regional, temos como o Polo mais próximo de Jaraguá do Sul.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Não temos um conselho gestor. Nós temos uma organização que organiza nosso planejamento e através da listagem das nossas necessidades nós enviamos para a secretaria o orçamento destas necessidades. Então assim, nunca faltou recursos para atendimento dos nossos pedidos. Todas as necessidades de pessoal também são atendidas. Nós estamos aqui no 8ª andar do prédio do Banco do Brasil, junto com a diretoria do Banco não tem problema algum. O contrato é sempre renovado e não temos qualquer dificuldade quanto a isto. Falta a prefeitura criar um Polo com prédio próprio. Eu não administro diretamente os recursos, quem administra é um órgão dentro da secretaria da educação. Quando teve mudança de governo, fomos chamados para informar o funcionamento do Polo. E assim, não há interesse deles em mudar. Se eu quiser continuar para eu posso, mesmo porque estou em fase de me aposentar. Mas diante disto, balancei, pois gosto do que faço, gosto do Polo, gosto de atender. Sempre trabalhei na rede escolar,

e aqui encontrei um bom ambiente. Hoje trabalho no Polo e dou uma assistência numa biblioteca pública quanto a sua organização.

## 5- INFRAESTRUTURA

A infraestrutura está boa, faltando um pouco de equipamentos, que já estão sendo providenciados por estarem meio obsoletos. Os equipamentos ainda são da época da criação do Polo pela UFSC. Mas temos bons técnicos que tem conseguido manter estes equipamentos em funcionamento. Nós estamos com os pedidos já definidos em um edital de compra para que a gente possa adquirir novos equipamentos.

## 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Quanto a recursos humanos nunca tive problema quanto a necessidade do Polo. A gente tem conseguido até gente mais. Por exemplo, hoje eu tenho dois secretários que atendem os três períodos. Eu tenho cursos que não tinham de colocar tutores e conseguimos os mesmos através do mantenedor. A parte de recursos eletrônicos é que deixa um pouco a desejar, principalmente com a pandemia que ficou parado por falta de aluno. Tanto a parte de internet quanto a parte de equipamentos podem ser melhorados para atender melhor o curso. A relação com IES é muito boa, eles procuram fazer o possível e o impossível para nos atender, passando sempre informações sobre o andamento das atividades. As equipes destas instituições sempre nos atenderam bem, criando um vínculo muito grande com unidade. Eu não tenho problemas quanto a isto. Eu vejo até um exagero deles e querer ver o Polo atender bem. Com relação a CAPES a gente não tem muito informações sobre isto, porque como são fruto de financiamentos federais, as instituições dependem destes recursos para ofertar cursos, e repassar aos Polos. Como isto não está acontecendo, fica muito difícil este repasse, mesmo porque os cursos de graduação que duram de 4 a 6 anos, devem ser garantidos o seu funcionamento sem interrupção até o seu final.

**COORDENADOR C9 – gravador 03 – WhatsApp**

## 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

No tempo da minha gestão, que é em torno de dois anos. Estou com a Adriana a minha secretária (do Polo), uma agente de serviços gerais, e no momento duas tutoras. A questão da avaliação institucional, não há uma formalidade até por ser uma equipe pequena. Mas nós temos sempre este feedback tanto com a equipe do Polo, quanto do mantenedor que é o prefeito e a secretária de educação. Então isto é para sempre, de uma forma ou de outra tem sempre uma reunião que eles pedem querem se inteirar da situação. Não podemos reclamar porque tudo que a gente pede para a secretária de educação do município (que é o mantenedor pois somos ligados diretamente a secretária) somos atendidos. O espaço é bom, a equipe é boa a parceria é muito grande. A gente teve a sorte desta nova administração manter. Nós estamos na segunda gestão do prefeito que nos apoia. Então a parte estrutural, você já esteve aqui e sabe como é que é, tem um espaço muito bom. A única questão que é o meu empenho, e eu vou até final, é questão da internet que precisa melhorada para que a gente consiga suportar os programas de vídeo conferência SCOPIA que a gente ocupa no momento. Nós temos um ponto bom, nós vamos ter mais pontos bons. Não temos ponto negativo, não é Adriana. A muito tempo que a gente não sofre com isto. A avaliação institucional a gente faz pelo sistema SISUAB, e graças a Deus a gente é visto com muito bons olhos e estamos aptos. Eu sei que muitos Polos estão enfrentando a demanda de não terem cursos. E isto fica difícil, principalmente para os Polos deste estado. A sempre uma troca de experiência entre os Polos através do REDEUAB, e do grupo UAB que a gente tem como os coordenadores de Polo de Santa Catarina. Então realmente, q gente pode se sentir bem satisfeito. Está tudo muito bom, a estrutura equipe e material. A gente está aí num plano de contingência, e mesmo assim fomos atendidos em todos os pontos. Então pode parecer muita utopia para quem está ouvindo, mas esta é nossa realidade.

## 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Nós não temos um plano de gestão. E até é um dos pontos que ontem mesmo nós trabalhando no domingo que eu coloquei no grupo de coordenadores que nunca foi feito aqui desde do tempo que eu era secretária, e hoje como coordenador ainda não temos.

Nós ao próprio coordenador dos Polos de Santa Catarina, que nos mandassem um modelo.

### 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Eu falo no geral. A gente faz este atendimento aqui no Polo. Mas a parte burocrática mesmo é com a instituição que oferece o curso. Mas nós temos assim, uma rapidez com as respostas que hoje nós trabalhamos apenas com a UDESC. Os nossos cursos são apenas da UDESC. Então assim, nós temos acesso a todo o planejamento ao currículo, porque temos que saber porque o aluno pergunta. Então a gente este atendimento bem ágil, bem rápido, sem muito *stress*. E quanto ao atendimento acadêmico eu sempre cobro muito da equipe que é ideal para mim, que o aluno tem que se sentir em casa, tem que se sentir acolhido aqui no Polo. Ele tem que ter todas as dúvidas sanadas pela unidade.

A questão da evasão depende muito dos cursos. O curso de administração da UFSC, tem uma evasão bem expressiva, que até nos assustou. Mas o que eu te retorno, hoje tem questão da ciência biológica que tivemos de início onde os alunos vinham uma ou duas aulas e depois sumiam. Então o que a gente acha, hoje com a pandemia existe esta mentalidade, que os cursos EaD, são cursos muito fáceis de conseguir um diploma. Imaginam que vão fazer uma provinha e tudo bem. E aí o aluno vem e vê que não é isto que acontece. Então a evasão é justamente esta, por achar que o ensino UAB é fácil, que tem tudo de graça, e tudo pronto. E nós trabalhamos com instituições renomadas, onde a qualidade é primordial e presente nos cursos. Nós mantemos os contatos dos alunos que nós mantemos por WhatsApp por turma. Nós sempre procuramos colocar as situações no Polo.

Tivemos turmas de pedagogia por exemplo no Polo, e estamos sempre mantendo contato com relação a questão profissional, a questão de livros, de questão de apostilas atividades. Eu como coordenador mantenho contato com estes grupos já formados no Polo.

Com relação a demanda de cursos da UAB, nós estamos tranquilas. Estamos com duas turmas que vamos formar no final ano em Ciências Biológicas. E aí nós uma turma de

informática que se formou em julho. Neste meio percurso eu tive uma turma de pós-graduação na área da saúde que foi da Fiocruz do Rio de Janeiro. Até me questionaram como é que você conseguiu. Eu sempre digo que a gente faz um trabalho bem feito colocando sugestões de cursos dentro do sistema da UAB. Tem uma parte avaliativa, que a gente mantém sempre atualizada, e aí este curso na verdade eu listei um dos últimos. Tinha uma demanda, porque as pessoas nos procuram, mandam e-mail, pois dentro das instituições tem um contato com os cursos. Então sempre temos uma demanda inscrita. Eu já tinha participado de um curso de saúde pelo IFSC, então nós tínhamos uma demanda de alunos que não tinham conseguido entrar.

Este curso já terminou no ano passado, o último presencial *on-line*. Mas eu vejo a realidade de Santa Catarina, porque a gente conversa e está atualizada, há uma falta muito grande de cursos. Muitos Polos estão sem cursos, é muito ter um coordenador que se vê sujeito a fechar as portas. Quando nosso Polo ficou sem alunos. Foi uma transição, onde fui convidada para assumir o Polo, nós ficamos com o Polo fechado por uma semana. E infelizmente como os funcionários eram efetivos foram delegados para outros departamentos. Mas a gente conseguiu com a ajuda dos próprios alunos, ir a câmara dos vereadores para reativar o Polo. Então a gente vê o efeito deste trabalho, onde além de formar novas turmas estamos para receber mais duas turmas com início previsto para o dia 22. E agora é que eles estão ofertando cursos para alguns Polos, e acabou gerando uma reclamação dos coordenadores dos Polos de Santa Catarina junto a UAB, com relação ao critério de demandas de cursos aos Polos. Pois no último edital interno, Santa teve um Polo contemplado que foi Blumenau. Então porque que não foi para os outros, como por exemplo Campos Novos que não tem nenhum curso. E então a gente vê a aflição do coordenador, pois temos demandas, estrutura, dotação orçamentária, mas sem curso. E aí a gente escuta, como eu escutei aqui em Lages que o Polo é um elefante branco (grande e sem utilidade). Então esta situação, realmente é complicada.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Na verdade, nós temos uma verba específica nossa. Que faz esta parte é o mantenedor. E até hoje a gente não pode reclamar. Mesmo vindo deles, sempre que mandamos um relatório pois estamos em final de plano de contingência, que tivemos que fazer um

específico no Polo. E para você ter uma ideia de quanto isto ia custar com relação ao COVID. Mesmo não terminado a parte estrutural, toda a parte já está disponível como mascara, avental, álcool. Mas estamos com todo o material. Sempre fizemos as solicitações formais através de ofício, porque a gente tem todo um custo do sistema AS do Sesi e do SENAI. Então a gente tem este termo de cessão até junho do ano que vêm. Mas no contrato ficou bem claro que se todos os termos fossem cumpridos, com relação a agua, luz, funcionários, limpeza da caixa d'água, poderíamos renovar. Nós queremos como diz os professores, ganhar um dez com estrelinhas. Quando fazemos uma dotação orçamentária para o município, nós enviamos também uma dotação orçamentaria para UAB/CAPES. Eles têm noção desta dotação que a gente precisa para manter o Polo.

## 5- INFRAESTRUTURA

A infraestrutura é adequada para atender as demandas

## 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Eu acho que sim, eu falo da vivência minha de UAB em Lages. Aqui para nós a gente leva à risca mesmo porque recebemos visitas dos avaliadores, e se não tivermos de acordo não somos aptos. Eu acho isto muito valido, pois como deficiente física que sou cadeirante, esta questão de acessibilidade é uma coisa que passa batido em muitos locais, e depois a UAB começou a cobrar isto, nossa acho que foi uma grande vitória para nós deficientes. Nós por enquanto não qualquer acadêmico deficiente (visual ou físico), somente eu como coordenadora. Mas, eu acho necessário, pois lei é lei, e é para ser cumprida. Mas eu acho que vem para o bem-estar de todos. Muitas vezes fica falho alguns pontos. E nada vai ser 100% né Adão. Sempre tem esta questão que tem pontos falhos, com certeza. Tem coisa que não vai ter. Tem coisas que nós vamos ter que nos virar nos trinta. Mas a maioria das vezes é atendido isto. Mas 80% é atendido.

## **COORDENADOR C10 – ZOOM**

### 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Quando esta questão de planejamento e avaliação institucional em relação ao Polo, pela experiência anterior a este mandato, foram alguns anos gratificantes que tive na frente desta unidade. Nós tínhamos nosso plano de gestão que era feito a cada ano, que mais a frente vou estar falando sobre isto. A gente planejava sempre as ações a serem tomadas em pequenas reuniões, reuniões pedagógicas também eram realizadas.

A avaliação institucional, o que a gente mais acompanha é a avaliação das universidades encaminhadas para os alunos. Os alunos avaliando as instituições a que eles estão ligados. Nós tivemos a experiência de um ano atrás, a gente fez uma avaliação institucional no Polos. Quais eram os critérios que os alunos iam avaliar? Atendimento de secretaria, se o número de profissionais era adequado, se estavam contentes ou não, sobre os espaços pedagógicos, sobre a estrutura tecnológica, sobre o atendimento da biblioteca, os trabalhos dos tutores. A gente fez esta experiência. Isto foi muito gratificante, pois nos trouxe alguma coisa para melhorar, e também para gente refletir como equipe de trabalho, e principalmente enquanto coordenador e gestor. Foi uma experiência muito boa, tendo uma participação muito grande dos alunos. A porcentagem desta avaliação feita na época nos deixou muito feliz, porque os alunos e a própria equipe de trabalho estavam contentes com o atendimento que é feito no Polo.

Quanto a avaliação da instituição a gente não teve retorno (*feedback*), ou seja, não temo uma resposta destas avaliações realizadas. Da CAPES, a gente passou por duas avaliações presenciais, que era aquela avaliação de monitoramento dos Polos. Então eles vieram uma vez, ficando um dia todo avaliando o espaço, entrevistando os tutores e a equipe de trabalho. Quando eu digo avaliando o espaço e avaliando mesmo, eles mediam a salas, número de carteiras se estava tudo condizente com o que era escrito no ambiente de trabalho. Primeiro era necessário realizar um registro (relatório de monitoramento), para em seguida eles virem vistoriar. O que seria o ponto fraco neste primeiro item, é que nós coordenadores lutamos muito para que o Polo esteja apto para o funcionamento, só que a gente não tem muito respaldo do município. O município não entendi o que era o Polo, qual era a função do Polo, sendo um trabalho constante e muito árduo para entender que o Polo é uma extensão da universidade. E aí quando a gente se deparava com estas avaliações, fazia com que ao mesmo tempo que a gente ficava feliz, a gente ficava

frustrado, pois sabíamos que ali eles iam se deparar com algum ponto negativo do Polo. Então eu vejo como fraco isto, é muita exigência e a gente não possui um maior apoio do mantenedor. Não se tinha qual era visão de um Polo. Hoje as coisas já mudaram bastante. E ponto forte que eu vejo, é que a cada avaliação, a cada vistoria a gente tem que estar preparado para mudar. Tem que entender do que foi avaliado positivamente ou negativamente, e tem que estar preparado para mudar. Acho que isto dá um gás (incentivo), e a gente vê com positivo, pois é a CAPES que está nos avaliando. Se a CAPES, no avaliar como uma estrutura negativa não temos mais oferta de cursos.

Eu acredito que esta avaliação tem que acontecer sempre mesmo. A cada deveria ser feito para dar um gás (incentivo), dar uma chacoalhada (mexida) na estrutura do Polo, e faz com que a gente evolua. A presença do avaliador é muito importante. Como estou retornando agora, eu senti que a avaliação online realizada, não representa a realidade do Polo, ou seja, deixou a desejar. Na avaliação presencial, os avaliadores não só apontam os pontos negativos, eles dão dicas (instruções) de melhorias, que acabam nos dando uma outra visão, e melhorando os espaços do Polo.

## 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Nós tínhamos um plano de gestão que a gente fez alguns anos atrás que foi de acordo o modelo definido pela CAPES. Hoje a secretaria do município que assumiu, ela nos deu um modelo padrão do município, onde todas as unidades escolares vão ter que se enquadrar neste modelo. A aí vem a parte de fazer entender que o Polo tem uma outra estrutura, não podendo se igualar a uma estrutura de ensino fundamental, de um CEI-Escola de Ensino Médio. Então é totalmente diferente. Nós estamos iniciando a construção deste plano de gestão. Mas é um plano feito o totalmente em equipe, que ainda não está contanto com a participação dos tutores em virtude da pandemia. Mas estamos agendando uma reunião no sentido de viabilizar este contato com todos os membros do Polo para realizar um plano estruturado e adequado ao município, adequado ao sistema, adequado ao projeto pedagógico de cada de cada curso.

O ponto forte com um plano de gestão é manter a visibilidade do Polo, onde a gente faz nossas ações, a gente está sempre trabalhando para que o Polo esteja sempre apto, e isto

consta no nosso plano institucional. A gente faz um trabalho de eventos para envolver ainda mais a comunidade e as IES. Já fomos inclusive homenageados a nível nacional, com o projeto dia da cidadania, um projeto social, envolvemos as comunidades do município. CDL- Comércio de Diretores Lojistas e IES. Dentro do Polos desenvolvemos seminários, e eventos junto a comunidade.

### 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Nosso Polo no início foi uma das primeiras unidades a trazer um projeto de iniciação científica o PEPID, e conseguimos também estágios remunerados para os alunos do curso de pedagogia, porque aqui nós temos a fundação Bradesco e a gente conseguiu com que alguns acadêmicos do curso de pedagogia, participasse do processo seletivo para estágio remunerado, e alguns alunos conseguiram. O Ponto forte são as oportunidades que a gente proporciona tanto para os acadêmicos quanto para a sociedade. E o ponto fraco é que a gente não consegue seguir todas as políticas das universidades. A gente não tem este acesso, e não consegue articular as políticas das IES, por falta de compartilhamento. Outro ponto forte, é o acompanhamento do estudante, que eu acho que é obrigatório para qualquer Polo. Esta é uma das nossas funções, e eu sempre falo para os nossos funcionários, para manterem um bom atendimento e acompanhamento das necessidades dos nossos alunos. Em geral, os alunos quando se deparam com a educação à distância, eles veem que é totalmente diferente, e aí nós temos que fazer nosso trabalho no Polo, que é ligar, e procurar sempre se inteirar das suas necessidades. É um trabalho bem diversificado nesta questão.

Com relação a demandas de cursos nós vamos ter dois cursos novos. Só que que estes cursos é de lá do edital de 2018. Nós estamos com 4 cursos 2 especializações e 2 graduações de licenciaturas. Nós estamos com uma faixa de 80 alunos. Com relação ao assistente pedagógico neste Polo entrou a questão política. Nesta situação específica eu participei do processo seletivo na época e acabei não entrando. Nunca me chamaram. Quando eu voltei para o Polo e revirando as gavetas eu peguei um documento que a CAPES, encaminhou o documento para o Polo para que entrasse em contato comigo. E aí por problemas políticos acabei não sendo chamada.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Eu atualmente estou no Polo e não estou recebendo a bolsa. A secretária está com medo de me perder se eu participar de um processo seletivo não fique no Polo.

A gente não tem a parte de sustentabilidade financeira do Polo. A dotação orçamentária você sabe que nunca é investido. A gente sabe que existe, mas acaba ficando só no papel. A gente sempre lutou que tivéssemos uma dotação que fosse realmente gasta e investida nas necessidades do Polo, mas é difícil. Este ano eu não fui atrás ainda, mas daqui a pouco a gente vai ter que apresentar no relatório da CAPES.

Cursos de capacitação não surgiu mais nada, e era tão bom sempre tinha formações, encontros.

Conselho gestor a gente fundou porque era preciso. A capes exigiu que a gente enviasse. Na época a gente criou tudo, mas gestão passada eles não deram continuidade. Vou ver agora como a gente vai fazer.

#### 5- INFRAESTRUTURA

Nossa infraestrutura para os cursos que temos hoje está bem adequada, tem laboratório de informática, com ótima conexão de internet é ótima, com salas de aula equipadas com vídeo conferência bem equipadas.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Vou te dizer que é difícil. Porque a CAPES nos exige e não temos qualquer tipo de recursos deles para manter esta estrutura. No início nosso Polo foi montado praticamente pela instituição UFSC na implantação. Após este desligamento passando a responsabilidade para o mantenedor ficou tudo mais difícil. E aí aquilo que te falei de início, fazer eles entenderem que o nosso Polo é uma extensão da Universidade que para

manter o Polo aberto nós temos que correr muito atrás para manter o Polo funcionando minimamente equipado. A funcionalidade acaba assim um pouco comprometida e a qualidade também comprometida. A gente tenta auxiliar os alunos dar uma estrutura para que ele possa desenvolver suas atividades e aos professores terem um ambiente.

Com relação aos cursos já existentes é muito difícil conseguir imagina, conseguir cursos mais diversificados A gente queria cursos de licenciatura como Educação Física, mas teríamos que fazer algumas parcerias, porque o município não dispor desta estrutura como quadra e piscina. Teríamos que fazer parcerias. Na minha época queríamos os cursos de biologia, mas teríamos que ter estruturas. A gente tem que esperar a vontade da CAPES em ofertar mais cursos. A CAPES além de disponibilizar poucos cursos, o número de vaga é bem limitado, o que impede que o Polo tenha acesso.

## **COORDENADOR C11 – ZOOM**

### **1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Em relação a avaliação que é feita nos Polos, eu acho que é valido sim. Para que o Polo possa funcionar mesmo on-line, a avaliação é bem criteriosa. Sem esta avaliação, o Polo não consegue ser aprovado, tanto que em 2013 nós ficamos apto com pendência, e não conseguimos cursos, porque não tínhamos a placa de identificação UAB. Era uma coisa supersimples, mas que faz parte. Nosso instrumento de avaliação procura seguir sempre a orientação da CAPES, porque são eles que fazem a avaliação, então é o critério deles. Com relação ao planejamento, a gente tem alguns, mas não estão funcionando, e como nós somos mantidos pela prefeitura, tudo depende de verba. Não temos verba, porque a nossa lei de criação de Polo, já foi três vezes para o setor judiciário, e ainda continua na gaveta. Todo o planejamento que é feito, está de acordo com a necessidade do momento. O relatório de monitoramento, é feito eventualmente no Polo. A presença do avaliador é indiferente, pois as exigências são as mesmas.

### **2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

Existe um plano de gestão, e ele está alinhado conforme as exigências da CAPES. Porque para a gente promover a educação, dependemos de qual curso que é ofertado. Por

exemplo, a gente faz uma pesquisa de campo para que conseguíssemos o curso de pedagogia. A partir daí a gente conseguiu. Já com curso de biblioteconomia, não teve muita aceitação. Então é assim, eu considero como ponto negativo, a dificuldade de conseguir os cursos que são interessantes para a região, como por exemplo o turismo. Mas daí eu não tenho a liberdade de escolha, é conforme os cursos são ofertados. Este plano de gestão, é praticamente um plano de ação em conformidade com os cursos ofertados. Nosso plano está voltado para demanda de cursos. Por exemplo, no ano de 2019 nós tivemos o curso especialização em administração pública municipal que era uma necessidade para nosso Polo, em virtude, da demanda ser muito grande. O plano de ação, tem uma participação do grupo de trabalho que hoje está reduzida a três pessoas, ou seja, uma colaboradora da limpeza, a secretária do Polo, e eu que estou coordenadora. Então é assim, nós sentamos e discutimos internamente todas as possibilidades, e em seguida nos reunimos com a secretária de educação.

### 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Os cursos de extensão, nós não ofertamos. Dentro do próprio da IES, já são ofertados cursos pedagogia e informática. A própria UDESC, oferta os cursos de extensão para os alunos. Específico aos cursos de extensão não oferecemos no Polo, principalmente porque requer planejamento financeiro. Nós não temos verba, nós dependemos da educação de palhoça. Nós não temos acesso ao projeto político pedagógico dos cursos ofertados, porque somos independentes, mas dependentes. O projeto político pedagógico, é da instituição. Nós nos moldamos para cada curso. Cabe a instituição ofertante dos cursos, fazer o acompanhamento dos mesmos. Nós somos, só um Polo de atendimento de apoio, porque todo o ingresso e avaliação de documento é feito pela instituição que está ofertando o curso. Com relação as evasões, já faz parte da atividade do Polo, principalmente com relação ao tutor presencial, que já possui um trâmite em ligar para cada aluno, enviar e-mail, para que na próxima oferta, ele possa se candidatar. Então a gente procura ligar para o aluno, para que ele não desista, porque na realidade eles estão usando dinheiro público, e tirando a vaga de alguém. //O assistente à docência, poderia fazer este elo entre as instituições, mas para que a gente tenha este assistente, nós teríamos que ter mais de 100 alunos no Polo. Infelizmente, sinto que senão tivermos novos cursos vamos acabar fechando. Em Santa Catarina, são 33 Polos, e tem muitos que

não tem qualquer curso. Como que você vai justificar, se não tem como. Com relação a demanda de cursos, nós temos somente dois cursos, um que vai iniciar agora, e o outro que já está acabando. Este curso de pedagogia da UDESC, nós tivemos mais de 200 inscritos para 40 vagas, o que prova que existe demanda. O processo de seleção não foi por vestibular. A UDESC, apresentou um projeto deste curso a CAPES para realizar todas as adequações necessário, e quando o curso era aprovado a verba vinha para a instituição.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Nós até montamos um conselho, mas estava na pendência de ter uma verba de governo federal há muitos anos. Só que não veio qualquer tipo de verba para que o Polo movimente este conselho gestor. Então toda e qualquer contratação de funcionário, tanto eu quando a secretária do Polo, somos funcionários efetivas do município a disposição do Polo, é realizado através da educação. Qualquer material que necessitamos, a gente faz uma solicitação a secretaria administrativa do município, e eles fazem os devidos acertos etc. Então tudo, é através do mantenedor. Por isto que o nosso plano de ter um conselho gestor está completamente parado. Com relação as capacitações está tudo parado. Com relação a dotação orçamentária, nó teríamos que passar pela câmara de vereadores para aprovar o Polo, e até agora isto não foi feito. Ela (lei) foi criada, mas não foi aprovada. Tudo envolve política. Pela CAPES eu não tenho gratificação, porque precisaria o Polo ter mais de 50 alunos, e não temos.

#### 5- INFRAESTRUTURA

Com relação a estrutura física é adequada, mesmo porque tem que ser para que o Polo se torne apto. A partir do momento, que meu Polo estiver apto com pendência eu não consigo pegar curso. Tudo tem que ser documentado e reconhecido em cartório.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Se o Polo não estiver seguindo aquele padrão específico da CAPES, a instituição de ensino não oferta o curso. Se eu não estiver apto, e minhas instalações não estiverem aptas, eu também não ganho curso. Uma coisa depende da outra. Então se o mantenedor não atender o acordo técnico que ele fez, ele também não vai receber os cursos. O problema, é o não recebimento de cursos, o que pode comprometer a funcionalidade desta unidade futuramente. Hoje eu tenho só este curso com 40 alunos, por mais 4 anos, como garantia. Mas, se o mantenedor resolver mudar o Polo de local, eu acredito que a instituição de ensino que oferta este curso, vai ofertá-lo em outro lugar. Eu imagino isto, nunca aconteceu, mas pode acontecer. Por isto, é que tem que vir curso urgente, os coordenadores estão se reunindo, inclusive com representantes de cada estado do Brasil, para realizar um pedido ao presidente da república, no sentido de ser ofertado mais cursos. Porque não se justifica um investimento grande dos mantenedores, e principalmente do governo federal, sem a oferta de cursos. No meu entendimento, deveria ser ofertado cursos conforme as demandas do município. Não adianta ofertar um curso, por exemplo de biblioteconomia, se eu não vou ter público. A gente faz pesquisa em vários setores, não só no município para que isto seja perdido.

## **COORDENADOR C12 - ZOOM**

### **1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

A gente faz esta avaliação a muitos anos. Esta avaliação externa é feita pelo MEC. Antes vinha um avaliador do MEC para fazer esta avaliação in loco. Ano passado eu mesma fiz, ia encaminhando e eu ia preenchendo. Não temos auto avaliação. O que vai faltando a gente vai repondo.

### **2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL**

Nós temos plano de gestão. O Polo é aberto ao público. Os espaços são usados para realização de algumas atividades relacionadas ao mantenedor para atendimento da comunidade de um modo geral.

### **3- POLÍTICA ACADÊMICA**

Nós fazemos um acompanhamento. No entanto, não temos a assessoria como nos outros Polos, de especialistas como assistente pedagógico por possuímos menos de 100 alunos. Estes profissionais seriam mais direcionados para isto. Aqui quem faz esta função sou eu, tentando conversar com o aluno para atender suas necessidades. Quanto aos que já se formaram, e aqui é uma cidade pequena, a gente observa que muitos retornam como tutores, gestores ou professores, principalmente os da área de licenciaturas. Outros que se formaram a gente não tem mais este contato. -. O Polo está aderindo até as universidades particulares para tentarem amenizar este problema, para poderem se manter aberto. Estamos tentando ver se conseguimos realizar isto se não conseguirmos mais cursos. Agora estamos com uma nova gestão (novo prefeito, fruto da eleição), e pode ter esta possibilidade, já que possuímos este físico sem curso. É muito complicado.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Não temos conselho gestor. As capacitações quando ocorrem, são mais direcionados aos gestores. E quanto a sustentabilidade financeira, a prefeitura organiza estes recursos dentro da Secretaria de Educação. O Polo entra neste orçamento, sendo vinculado a esta secretaria. Quando eu preciso de algum material, eu oficializo este pedido para que a prefeitura concretize o serviço. Não temos autonomia financeira. O ponto positivo é que eu consigo boa parte dos pedidos. Como ponto negativo, ficamos em segundo plano tendo em vista que a prioridade nas prefeituras é a educação infantil e o ensino fundamental. A educação superior não é prioridade. Outro ponto é que isto varia de gestão para gestão. A primeira gestão que tive contato tinha um outro olhar com relação ao Polo, dando uma ênfase muito no atendimento as nossas necessidades, era mais participativo com as atividades da unidade. Já na última gestão, o prefeito era mais voltado ao turismo, então o Polo ficou em segundo plano. Não verdade ele nunca esteve no Polo, nestes quatro anos. Nesta gestão que se inicia, nós já conversamos e este novo prefeito se mostrou muito solícito e participativo, querendo dar continuidade das atividades. Cada troca de gestão a gente faz este contato para inteirá-los sobre as atividades a serem desenvolvidas. Foi este prefeito que apareceu com esta ideia de manter contato com instituições privadas para ter mais cursos.

## 5- INFRAESTRUTURA

Com relação a infraestrutura são pequenos reparos que a gente precisa. Como todo prédio público precisa de reparos. Não estamos numa unidade escola, possuímos uma unidade pública tendo com entorno uma biblioteca pública.

## 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Com relação a infraestrutura sim, tem somente estes pequenos reparos. Porém, não temos cursos. No começo, atendíamos 6 cursos com mais de 300 alunos, sendo o máximo que a gente poderia abrigar. No laboratório, eles solicitaram e conseguimos um técnico de laboratório, equipamos a biblioteca, os ambientes de acessibilidades. No entanto, na realidade o que falta são os cursos. As IES poderiam oferecer mais cursos. Como não tem, acabamos abraçando os cursos que são oferecidos para ficar parado. Tem cursos que o pessoal mais procura, que são as licenciaturas. Existe outros cursos que são solicitados como direito, mas não é o perfil da UAB, e acaba não sendo oferecido. Como moramos numa divisa com o Rio Grande do Sul, nós temos te como público está população fora do estado. Os Polos acabam escolhendo o que as instituições oferecem, se a Capes viabilizar as verbas. Caso contrário, nem isto acontece. Isto é preocupante, como justificar este espaço.

## **COORDENADOR C13 – ZOOM**

### 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Neste primeiro eixo, nós participamos de uma avaliação pela CAPES. Nos encaminhamos aquelas deficiências verificadas junto ao mantenedor para saná-las. A partir deste instante teve avaliação AA. O Polo não tem instrumento de auto avaliação, que eu acho que é um ponto negativo. A auto avaliação é um instrumento que a gente pode verificar as dificuldades enfrentadas pelo Polo, e as necessidades dos alunos e dos

cursos. Como ponto positivo, é a possibilidade de implantação de um instrumento de auto avaliação e ponto negativo a falta de divulgação da avaliação pela plataforma.

## 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Institucionalmente nós não temos um plano de gestão. Nós temos ações planejadas para o semestre de acordo com o cronograma das universidades. Nós temos um planejamento dos cursos que são ofertados, ou seja, plano de atividades em razão do cronograma das universidades. O Polo está à disposição da comunidade de compartilhar espaços, mas nosso público alvo são os alunos.

## 3- POLÍTICA ACADÊMICA

Na questão de ensino são os cursos que são ofertados, na verdade as instituições até pedem uma demanda das necessidades de tais cursos, e aí a gente faz uma pesquisa através do *google forms*. Mas geralmente elas já fazem esta definição. A gente solicita junto as IES, os cursos que eles estão oferecendo, mas não necessariamente conseguimos pois eles têm em média somente 200 vagas para serem disponibilizadas para os Polos. A gente recebe os cursos mais na necessidade de distribuir do que das necessidades das nossas demandas. As universidades criam os seus cursos e estendem aos Polos e nós aos alunos. A gente participa e apoia algumas pesquisas com distribuição de questionários, mas o Polo em si não desenvolve nenhuma pesquisa. O Polo possui uma política de acolhimento ao estudante própria procurando junto aos tutores acompanhar o desenvolvimento do aluno e tornando um ambiente mais receptivo durante sua permanência na sede. O polo não realiza acompanhamento aos formandos, somente manda e-mails ou pela página do *facebook* da unidade, quando aparece algum curso de especialização. Eu considero algo negativo, as universidades poderiam fazer uma plataforma que pudesse fazer este acompanhamento.

Outro ponto negativo é a falta do conselho gestor, principalmente em virtude da dificuldade de reunir os diversos segmentos como alunos, tutores e professores, que se constitui em uma participação voluntária. Então acabamos desistindo desta organização.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

O Polo pertence a prefeitura, mas ele está alocado a Secretaria Municipal de Educação. Lá dentro do projeto de atividade de educação o Polo, tem verba somente para manutenção, que praticamente não temos acesso. Como a gente está dentro de uma escola, a gente acaba recebendo o suporte pela própria unidade. Quando ocorre um problema nos computadores a manutenção ocorre dentro desta estrutura pela prefeitura. Apesar do Polo possuir uma dotação orçamentária, ainda carecemos de falta de autonomia. Mas na medida do possível somos sempre atendidos. As vezes utilizamos o dinheiro do próprio bolso para pequenos gastos emergências.

Com relação ao pessoal nos temos a coordenação, a secretaria, um assistente em informática, e um funcionária responsável pela limpeza. Nós tínhamos uma biblioteca formada, mas não tínhamos uma bibliotecária ou assistente de biblioteca. Acabamos não tendo quem cuidasse do acervo bibliográfico. Mas a maioria das bibliografias hoje já estão on-line disponibilizada pelas IES aos Polos. Para alguns alunos é feito o empréstimo físico pelo Polo.

A política de formação continuada da gestão, tinha um ponto muito positivo, pois criou uma identidade para os coordenadores de Polo e para os tutores. Havia um comprometimento de todos que estavam envolvidos no processo, uma vez que tinham conhecimento de suas responsabilidades. De quatro anos para cá não teve mais cursos, e conseqüentemente tanto gestores quanto tutores acabaram não tendo mais conhecimento e não se atualizando do funcionamento dos Polos desta interação com as universidades. Exemplo, Acabaram não tendo conhecimento do nascimento e funcionamento de um Polo, canais de comunicação para os tramites necessários para solicitação e manutenção de cursos, notas, ou seja, o dia a dia no Polo.

#### 5- INFRAESTRUTURA

Nosso Polo possui uma boa infraestrutura, pois esta compartilhado com a escola. Se eu quiser uma sala de aula, um auditório eu tenho, estacionamento uma estrutura adequada. A gente sabe que em muitos lugares (Polos) tem somente uma sala e só.

## 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Com relação as estruturas exigidas, acredito por si só não são suficientes, os outros eixos como a gestão deve estar articulado com o Polo. Eles podem garantir a funcionalidade, mas não garantem qualidade.

### **COORDENADOR C14 – ZOOM**

#### 1- PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O Polo de Videira, não tem uma sede própria. Uma das dificuldades do instrumento de avaliação é que ele é composto por questões fechadas, não permitindo inserir as dificuldades vividas pelo Polo. Por outro lado, sabemos da importância deste instrumento, no monitoramento da estrutura do Polo. A avaliação é feita esporadicamente, através de um relatório de monitoramento, principalmente quando há uma mudança de endereço. Nós não possuímos um instrumento de auto avaliação formal.

#### 2- DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

O Polo de Videira busca resgatar a cidadania do aluno, e com a parceria da CAPES, tem buscado possibilitar um ensino gratuito de qualidade contribuindo com a formação de um profissional consciente para a sociedade. O Polo de Videira atende uma gama de aluno da região e de cidades vizinhas. O grande problema que está acontecendo, é que muitos alunos que já possuem graduação acabam retirando as vagas de alguém que não tem condições financeiras e que poderiam estar fazendo sua primeira graduação.

#### 3- POLÍTICA ACADÊMICA

O Polo está envolvido com a sociedade participando de ações solidárias, eventos culturais, seminários. Mesmo com a pandemia, a atividade tem sido a nível remoto, onde os alunos continuam com seus projetos de pesquisa. Com relação a demandas de cursos,

nosso Polo possui atualmente dois cursos UAB que finalizam no próximo semestre. Para este ano não esperamos nada de cursos. Estamos aguardando o novo edital da CAPES. Mas acredito que no próximo ano saia. Os cursos que temos são ainda de 2018, e de lá para cá, não tivemos mais nada. Isto é considerado um ponto negativo. Nós estamos tentando junto a CAPES e as instituições que ofereçam mais cursos ao nosso Polo, no sentido de evitar que esta unidade fique aberta sem cursos. Antigamente tínhamos alguns cursos não UAB para professores.

Com relação as evasões, como eu já falei, tem muitos alunos que estão na sua segunda ou terceira graduação, e acabam tirando a vaga de aluno que não tem graduação. Isto é um ponto negativo, e acredito que a UAB deveria fazer um estudo sobre isto, e mudar os critérios de acesso, pois a evasão é bem grande. Constatamos que os alunos que estão fazendo sua primeira graduação, é muito difícil desistirem, ou seja, deixar no meio do caminho o curso. Com relação as demandas de cursos, a gente faz junto a secretaria de educação esta pesquisa, muitas vezes, fazemos direto nas escolas. Esta pesquisa é realizada na secretaria da educação, tanto do município quanto do estado.

#### 4- POLÍTICA DE GESTÃO

Nós não possuímos um plano de gestão, e sim um plano de atividades de acordo com os cursos oferecidos. Não possuímos um plano estruturado. Não possuímos conselho gestor nem política de capacitação e titulação. Com relação a sustentabilidade financeira, a dotação orçamentária destinada ao Polo, não é compartilhada. Quando temos uma demanda, solicitamos diretamente a secretaria. As questões administrativas são sempre executadas em conjunto com a secretaria da educação do município. Todas as decisões tomadas, são baseadas nas metas a serem alcançadas durante o ano. Importante também ressaltar, que as articulações realizadas junto as instituições parceiras possibilitam uma maior integração no sentido de sanar as dúvidas com relação aos projetos pedagógicos das mesmas.

Acredito que com relação a dotação orçamentária destinada ao Polo, deveria ser mais exemplificado, uma vez que nós não temos este controle. Não verdade não temos nenhum controle sobre este orçamento. O orçamento não é discutido com o Polo. Acredito que

deveria ser um orçamento discutido mais abertamente e não ser imposto. Nós acabamos quase que mendigando verbas para as nossas demandas.

#### 5- INFRAESTRUTURA

O Polo desenvolve suas atividades, compartilhada com uma escola municipal, podendo utilizar da sua infraestrutura. Contamos com salas bem equipadas, informática, biblioteca, sala para tutoria, e um ambiente de acessibilidade. Enfim, o Polo conta com uma estrutura física adequada ao funcionamento.

#### 6- ESTRUTURA EXIGIDA PELO CAPES/MEC, COMO GARANTIA DE UM PADRÃO DE QUALIDADE E FUNCIONALIDADE DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL

Para nosso Polo, que é um Polo pequeno acredito que sim, uma vez que o instrumento de avaliação da CAPES é bem rigoroso, a fim de garantir as exigências mínimas de funcionalidade e do padrão de qualidade. O que está comprometendo é a falta de cursos para planejar o andamento futuro do Polo. Hoje não temos 50 alunos, e não sabemos o que vem pela frente. Praticamente todos os coordenadores, estão pedindo que saia um edital logo. Nós temos o curso de letras, e Administração pública com muita procura. Não sabemos se terá outra edição, mas temos muita procura de cursos pelos alunos. Já aconteceu de aceitarmos curso que não era do nosso interesse, mas graças a Deus todos os cursos que disponibilizamos sempre tiveram bastante procura.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1 - Parecer da comissão de ética da UFP**



Universidade Fernando Pessoa  
www.ufp.pt

*Em anexo ao plano a  
solicitado(+).  
MJP  
27.10.2019*

Exmo. Senhor  
Prof. Doutor Pedro Reis  
Diretor da FCHS

Porto, 28 de Outubro de 2019

Exmo. Senhor Prof. Doutor,

A Comissão de Ética, depois de solicitada por Adão de Oliveira Filho a apreciar o projeto de investigação intitulado "Educação a distância em Santa Catarina: uma avaliação institucional dos polos de apoio presencial UABUFSC", no âmbito do 3º ciclo em Ciências da Informação, cuja parte de recolha de dados (questionários) é realizada no Brasil e está calendarizada para um período posterior a Outubro de 2019 e com duração de 2 meses, considera o estudo pertinente, e com o título e objetivos concordes.

A Comissão emite, assim, um parecer positivo condicionado à existência comprovada de aprovação pela Plataforma Brasil, assim como da garantia pelo investigador da confidencialidade e da anonimização da base de dados.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente da  
Comissão de Ética da UFP

*Teresa Toldy*  
Teresa Toldy

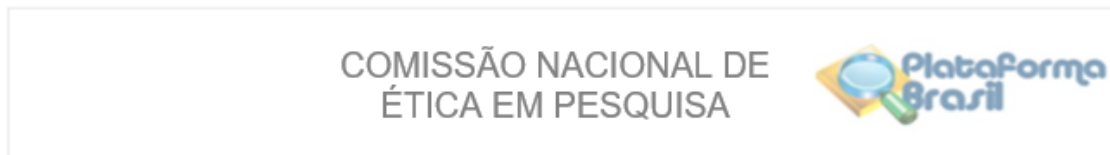


Fundação Estudos e Cultura "Fernando Pessoa"

Av. Boavista do Rio, 100 - 4100-101 Porto, Portugal - T: +351 22 512 000 - F: +351 22 512 000  
Rua da Escola Politécnica, 100 - 4100-101 Porto, Portugal - T: +351 22 512 000 - F: +351 22 512 000  
Rua da Escola Politécnica, 100 - 4100-101 Porto, Portugal - T: +351 22 512 000 - F: +351 22 512 000

---

## **ANEXO 2 - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Parecer Consubstanciado da CONEP**



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM SANTA CATARINA: UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAL UAB OFERTANTES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO SUPERIOR DA UFSC.**

**Pesquisador: ADAO DE OLIVEIRA FILHO**

Área Temática: Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;

**VERSÃO: 4**

**CAAE: 18996919.4.0000.0121**

**Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa**

**Patrocinador Principal: Financiamento Próprio**

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer: 3.791.147**

#### **APRESENTAÇÃO DO PROJETO:**

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas da Pesquisa

(PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1400887.pdf de 22/11/2019) e do Projeto Detalhado.

#### **INTRODUÇÃO**

A aplicação de Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente educacional trouxe outras possibilidades de ensino/aprendizagem, como é o caso da Educação à

distância, que combina recursos educacionais com ferramentas de modernas tecnologias da informação. Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 as entidades de ensino tiveram a oferta de diferentes formas de Educação à distância, ao que Martins (2004:48), aduz: “essa regulamentação permitiu uma maior flexibilidade para as IES definirem o formato da oferta de seus cursos, aproveitando-se das novas tecnologias de comunicação”. Doutrinadores defendem a necessidade de uma gestão específica para a modalidade da EaD, como é o caso de Moore; Kearsley (2011:2). Os autores argumentam que se trata de uma modalidade com características únicas definindo-a como “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. Com a edição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), houve uma expansão da educação superior à distância no Brasil. Iniciaram-se os primeiros projetos de licenciatura para atender aos dispositivos legais de formação de professores (Brasil, 1996). Para se adaptar ao novo molde, se fizeram necessárias mudanças para os critérios de ensino e para as instituições que se propõem à formação profissional de adultos e à produção de conhecimentos e técnicas, principalmente quanto à modernização do sistema de mensuração de resultados. A busca de inovação e da qualidade em educação é também um processo de aquisição do conhecimento através da produção de saberes e práticas vividas, da incorporação das dificuldades superadas, da identificação das condições necessárias para a reconstrução de uma nova realidade (Vieira, 2006). Em educação a avaliação está intrinsecamente relacionada à qualidade, que Silva (2001), entende ser o foco central da avaliação, porque qualquer processo avaliativo visa a conhecer a qualidade ou, ao menos, seus indicadores, ao que Belloni (1997) afirma: “avaliação de sistemas é a melhoria da qualidade e da eficiência do funcionamento do sistema como um todo”. Como a garantia de qualidade tornou-se uma das questões centrais em relação à expansão da educação superior, instrumentos de avaliação foram sendo construídos, aplicados e reformulados, processos de regulação e supervisão aperfeiçoados, buscando-se alinhar o funcionamento dos cursos de Educação à distância aos padrões de qualidade. Editou-se para essa normatização da avaliação a Lei nº 10.861, de 14 de abril, de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Brasil, 2004a). Necessário se faz estipular e aplicar indicadores que possam atestar a qualidade, eficácia e eficiência, da modalidade de Ensino a Distância. Para buscar a qualidade, a avaliação precisa ir além de testes e resultados. Deve, sobretudo, conhecer o que precisa ser feito para aplicar na melhoria do cumprimento das finalidades essenciais da educação (Fagundes, 2015). No cotidiano educacional, a avaliação visa contribuir para a melhoria dos processos administrativos, operacionais, estruturais, pedagógicos e de tomada de decisões conforme Rodrigues et al (2014), ao que Dias Sobrinho e Balzan (2005, p. 12) complementam: “há necessidade de se avaliar para se desenvolver qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação”. A avaliação institucional precisa implicar em mudanças nos

processos de toda a ordem que vão desde o planejamento até a mudança nos processos organizacional e pedagógico, contribuindo para uma reflexão acerca do processo ensino-aprendizagem que resulte em uma gestão educacional eficaz (Oliveira e Fonseca, 2007). Avaliar todos os níveis do sistema educacional é fundamental, criar uma cultura avaliativa que leve as instituições a um diagnóstico de sua gestão resultando em mais qualidade nos serviços. Toda e qualquer unidade educacional, inclusive o Polo de Apoio Presencial EaD, necessita de um processo de avaliação e monitoramento, uma vez que para sua funcionalidade são exigidas estrutura compatível às atividades acadêmicas próprias do ensino superior. Os Polos de Apoio Presencial EaD do Sistema UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC formam o universo do presente trabalho de pesquisa. Considera-se que a avaliação institucional que contempla as Instituições de Ensino Superior não se efetiva nos Polos da mesma forma. Neste contexto, sugere-se fazer uma avaliação institucional dos Polos de Apoio Presencial UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC, através de um instrumento de avaliação adaptado das diretrizes do SINAES para avaliação das instituições.

#### HIPÓTESE

O Decreto nº 9.057/17 conferiu às IES autonomia para abertura de Polos e, por conseguinte, responsabilidade pela fiscalização da sua estrutura, que até então dependia de liberação do Ministério da Educação e Cultura – MEC, como também o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. A partir de agora, as Instituições de Ensino Superior (IES) podem ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. O decreto, porém, não permite a formação 100% virtual - avaliações, estágios, laboratórios ainda permanecem sendo feitas presencialmente (Brasil, 2017a). Esta expansão acelerada das IES através, principalmente, da flexibilização para a criação de Polos Presenciais EaD traz muitos desafios no que concerne à qualidade do ensino. Entende-se que este processo precisa estar resguardado por mecanismos de avaliação que assegurem, desde a implantação até a execução, níveis de qualidade que irão fomentar a funcionalidade do Polo. O polo de apoio presencial na verdade é uma ponte entre a instituição e o aluno e em conformidade com a legislação vigente (Brasil, 2017a) deve ofertar ao aluno o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos a distância, bem como acolher e orientar o aluno em quaisquer das suas dúvidas, além de ser um espaço para atender as demandas específicas e presenciais dos cursos, como avaliação, vídeo aulas, interação com colegas, acesso a equipamentos e materiais diversos. Para a avaliação dos Polos de Apoio Presencial de Educação à distância, o MEC propõe os itens mínimos necessários para o bom funcionamento dos mesmos, visando o alcance de seus objetivos, obedecendo às necessidades de cada curso oferecido. Infere-se que não há uma avaliação institucional para o Polo, porquanto as questões de avaliação se resumem na verificação das condições para o credenciamento e às condições físicas e de pessoal como estruturas mínimas projetadas em Lei, mas não há uma avaliação que ofereça subsídios aos gestores para que possam reestruturar atividades

que envolvam tanto o processo educacional quanto a gestão do Polo. Considerando-se a avaliação como um processo contínuo que demanda estratégias para o aperfeiçoamento das atividades que envolvem a Instituição, considerando-se a expansão dos Polos de Apoio Presencial a Distância, em virtude da flexibilização da legislação, questiona-se: As estruturas mínimas exigidas pelo MEC, que envolvem basicamente as estruturas físicas e de recursos humanos, são suficientes para garantir o padrão de qualidade e a funcionalidade dos Polos de Apoio Presencial de Ensino a Distância do Sistema Universidade Aberta – SISUAB?

#### METODOLOGIA

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos, retoma-se o objetivo da tese que tem, como foco principal, avaliar a qualidade institucional dos Polos de Apoio Presencial a Distância da UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC através de um novo instrumento de avaliação. Para tanto se buscou no Estado de Santa Catarina Polos de Apoio Presencial que atuam e/ou atuaram com cursos de graduação oferecidos pela UFSC através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tendo como recorte para a pesquisa o período de 2006 até o final de 2017, chegou-se a 26 Polos distribuídos em todo o Estado. Neste período foram oferecidos ao todo 12 cursos de graduação EaD, que serão posteriormente descritos e associados aos períodos que atuaram nos respectivos Polos de Apoio Presencial.

#### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para esta pesquisa, consideram-se elegíveis todos os 26 coordenadores de Polos Municipais do Sistema UAB em Santa Catarina, que ofereçam curso de graduação UFSC abaixo relacionados, que aceitem participar do estudo. Não são definidos critérios de exclusão.

#### CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Não são definidos critérios de exclusão para o referido estudo.

#### OBJETIVO DA PESQUISA:

##### OBJETIVO PRIMÁRIO

Avaliar a qualidade institucional dos Polos de Apoio Presencial de Educação à distância através de um novo instrumento de avaliação, baseado nas diretrizes do SINAES.

##### OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

- a) Contextualizar a avaliação nas instituições e seus indicadores de qualidade.
- b) Pesquisar sobre o ambiente da Educação à distância no contexto da UAB considerando os Polos de Apoio Presencial como universo da pesquisa.
- c) Verificar como se processa a avaliação nos Polos de Apoio Presencial UAB ofertantes de cursos de graduação superior da UFSC.

d) Criar um novo instrumento de avaliação com o intuito de avaliar a qualidade institucional dos Polos de Apoio Presencial.

e) Caracterizar os Polos de Apoio Presencial do estado de Santa Catarina quanto ao planejamento, desenvolvimento e avaliação institucional, bem como, quanto à infraestrutura e às políticas acadêmicas e de gestão.

#### AVALIAÇÃO DOS RISCOS E BENEFÍCIOS:

##### RISCOS

Esta pesquisa expõe os participantes a riscos mínimos, no preenchimento do questionário. Considera-se riscos de ordem reflexiva, a partir de ponderações pessoais em relação ao ambiente de trabalho e possibilidade de desconforto ou constrangimento. Os participantes não serão expostos a riscos laborais, nem prejuízos físicos.

##### BENEFÍCIOS

Dentre os benefícios aos participantes, sob a função de coordenadores de Polo, destaca-se o levantamento de informações que oferecerá subsídios aos gestores para a reestruturação de atividades que envolvam tanto o processo educacional quanto a gestão do Polo. Os participantes também receberão um relatório com os resultados deste estudo que incluem a caracterização dos Polos de Apoio Presencial de EaD de Santa Catarina no tocante ao planejamento, desenvolvimento e avaliação institucional, bem como, à infraestrutura e às políticas acadêmicas e de gestão.

#### COMENTÁRIOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Estudo internacional, unicêntrico no Brasil, quantitativo e qualitativo, exploratório, com abordagem descritiva. O estudo será realizado nos Polos de apoio presencial de educação à distância da Universidade Aberta do Brasil - UAB no estado de Santa Catarina, sendo que o piloto e a validação dos instrumentos além das instituições de ensino superior do estado serão realizados nos Polos presenciais de apoio presencial UAB dos estados vizinhos da federação.

Segundo o pesquisador responsável, o estudo se desenvolverá com apenas um grupo:

- Coordenadores de Polos – que responderão a questionário.
- Patrocinador: Financiamento próprio. Próprio pesquisador e Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa/Porto/Portugal. País de Origem: Brasil.

A pesquisa é um doutorado na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa/Porto/Portugal.

Previsão do número de participantes de pesquisa a serem incluídos no Brasil: 26. Segundo o pesquisador responsável, não haverá armazenamento de amostras em banco.

- Previsão de início do estudo: 16/02/2021.
- Previsão de término do estudo: 10/03/2021.

Segundo informações cadastradas pelo pesquisador responsável na Plataforma Brasil, haverá uso de fontes secundárias de dados, quais sejam: Censo Educação Superior EaD. BR Abed 2017; Censo Educação Superior INEP 2017; Sistema SISUAB; Relatório da Educação Superior EAD UFSC; Relatório IBGE 2017.

#### CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TERMOS DE APRESENTAÇÃO OBRIGATÓRIA:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

#### CONCLUSÕES OU PENDÊNCIAS E LISTA DE INADEQUAÇÕES:

Análise das respostas ao Parecer Consubstanciado nº 3.697.768 emitido pela Conep em 12/11/2019:

1. Considerando-se que este estudo se trata de um doutorado, desenvolvido na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa/Porto/Portugal e tendo esta mesma instituição como Proponente, solicita-se adequação deste protocolo na Plataforma Brasil, incluindo também a área temática "Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro", conforme item IX.4 da Resolução CNS nº 466 de 2012. Para tanto, faz-se necessário modificar a Aba 2 "área de estudo" na Plataforma Brasil e marcar a área relacionada. Além disso, solicita-se acrescentar na nova Folha de Rosto, no campo "3. Área Temática", a área temática indicada ("Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro") e postá-la para apreciação na Plataforma Brasil.

RESPOSTA: Realizadas as alterações solicitadas tanto no protocolo na Plataforma Brasil quanto na folha de rosto campo 3: área temática

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quanto ao país de origem do estudo:

2.1. Considerando-se que este estudo se trata de um doutorado, desenvolvido na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa/Porto/Portugal e tendo esta mesma instituição como Proponente, solicita-se esclarecer o país onde a pesquisa foi delineada, conforme Carta Circular CNS nº 008 de 2005 é o "país onde a pesquisa é desenhada e/ou onde atua o pesquisador principal, autor ou coordenador internacional; país de onde provém o produto a ser testado ou onde está sediado o patrocinador; país para onde serão encaminhados os dados".

RESPOSTA: O processo seletivo da Universidade Fernando Pessoa- UFP, Porto/Portugal realizado no final de 2017, constitui-se basicamente na análise do projeto de pesquisa do candidato, em conformidade com as áreas temáticas constantes no programa de doutorado da referida instituição. Na realização deste doutorado é obrigatória a presença física do aluno um mês por ano (julho) na Instituição UFP para realização das disciplinas e

seminários, sendo permitido que o referido projeto possa ser realizado no seu país de origem (Brasil), sob a orientação de um professor da área temática da UFP já definido no processo seletivo como orientador. O pesquisador é servidor da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC desde 1982, siape nº 11577460, e sua pesquisa será realizada nos Polos de apoio presencial de Santa Catarina que compartilham cursos com estas instituição de ensino. O pesquisador está atualmente licenciado pela instituição UFSC para realização doutorado desde 2018, estando em conformidade com a lei nº 8.112/90 e resolução nº 016/CUn/96. Todos os dados estarão disponíveis ao orientador da tese que é professor da UFP. A defesa da tese será na UFP, e após sua aprovação estará disponível no repositório tanto desta instituição como também da UFSC.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. Solicita-se apresentar documento de aprovação emitido por Comitê de Ética em Pesquisa ou equivalente de instituição do país de origem do protocolo, que promoverá ou que também executará o projeto. Se não estiver/como não está previsto o desenvolvimento do projeto no país de origem, deve-se também apresentar justificativa DEVIDAMENTE EMBASADA para isso (Resolução CNS nº 292 de 1999, itens VII.1 e VII.2).

RESPOSTA: A instituição de origem (UFP) tem seguido rigorosamente as diretrizes da Plataforma Brasil, tanto que seu Comitê de Ética condicionou positivamente à pesquisa a aprovação da Plataforma. (em anexo no protocolo da plataforma). Conforme citado anteriormente, para ser aceito no processo seletivo do programa de doutorado da UFP tem de ser aprovado o projeto de pesquisa do candidato que já estabelece os objetivos e a população a ser pesquisada.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Mesmo que a pesquisa tenha “financiamento próprio”, solicita-se detalhamento do orçamento previsto, de acordo com o solicitado pela Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.e. Portanto, solicita-se que seja apresentado orçamento financeiro mais detalhado, que especifique TODOS os recursos, fontes e destinação (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.3.e).

RESPOSTA: O valor definido como financiamento próprio é um valor estimado conforme inserido no item outras informações localizado abaixo do item orçamento financeiro. Integra do texto inserido: "Com relação ao orçamento financeiro é um valor aproximado de toda a pesquisa. Os gastos com combustível, por exemplo, foi inserido, tendo em vista já ter visitado boa parte dos Polos a serem pesquisados, no sentido de conhecer in loco suas instalações e coordenadores, além sensibilizá-los para participarem da pesquisa. Mesmo sendo a pesquisa realizada através de questionário on-line, este pesquisador tem se comprometido com os coordenadores de realizar durante a coleta de dados novas visitas caso seja necessário. Alguns Polos visitados e/ou a serem novamente visitados encontram-se em cidades distantes da cidade do pesquisador (Florianópolis, ou seja, cerca de 650 km

ao extremo oeste (São Miguel do Oeste), 320km extremo sul (Praia Grande) e a 390 km ao extremo norte (Canoinhas).

PERCURSO APROXIMADO

COMBUSTIVEL (10 KM/L)

VALOR 2.100 KM 210L - R\$ 840,00

DESPESAS

VALOR UFP (36 X 1.290,00) R\$ 46.440,00

PASSAGENS AEREAS (3 VISITAS OBRIGATÓRIAS A UFP (3 X 5.000,00))

R\$ 15.000,00 HOTEL ((3 VISITAS OBRIGATÓRIAS A UFP (3 X 2.400,00))

R\$ 7.200,00

TOTAL R\$ 68.640,00

TOTAL GERAL DE TODO O CURSO DE DOUTORADO R\$ 70.580,00

Todos os recursos disponibilizados para estas despesas são provenientes única e exclusivamente do salário de servidor público do pesquisador. O referido pesquisador não possui qualquer tipo de bolsa e/ou ajuda de custo (diária, passagens) proveniente de instituições públicas ou privadas.”

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. O Processo de Consentimento Livre e Esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao

questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 4º). Nesse sentido, solicita-se descrever como se dará esse Processo.

RESPOSTA: Inserido em  
destaque no TCLE

ANÁLISE: PENDÊNCIA  
ATENDIDA.

5. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido – versão de 19 de setembro de 2019 – arquivo "TCLE\_Adao1809.docx", postado na Plataforma Brasil em 19/09/2019:

5.1. O Registro do Consentimento Livre e Esclarecido deve assegurar, de forma clara e afirmativa, a informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão

direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver, caso seja pertinente no projeto de pesquisa em análise (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso V). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Inserido em  
destaque no TCLE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA  
ATENDIDA.

5.2. Solicita-se que sejam explicitadas as providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características dos participantes da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso II).

RESPOSTA: Inserido em  
destaque no TCLE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA  
ATENDIDA.

5.3. Solicita-se incluir texto assegurando que, no caso de interrupção da pesquisa, esta será justificada e que o participante de pesquisa, caso seja necessário, receberá a assistência adequada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, Inciso II; Artigo 17, Inciso V; Artigo 28, Inciso V).

RESPOSTA: Inserido em  
destaque no TCLE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA  
ATENDIDA.

5.4. O Processo e o Registro do Consentimento Livre e Esclarecido devem informar os HORÁRIOS DE ATENDIMENTO AO PÚBLICO pelo CEP. Como o estudo envolveu análise ética pela Conep, as informações sobre forma de contato e o papel da comissão também devem ser apresentadas (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Incisos IX e X). Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Inserido em  
destaque no TCLE.

ANÁLISE: PENDÊNCIA  
ATENDIDA.

5.5. Caso o pesquisador opte pelo Registro do Consentimento Livre e Esclarecido por escrito, os campos de assinaturas e rubricas devem ser identificados de acordo com a terminologia prevista na Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 2º, Incisos XIII e XVII, ou seja, empregando-se os termos "pesquisador responsável" e "participante de

pesquisa/responsável legal" (e não "sujeito da pesquisa", como foi descrito no referido registro de consentimento). Os campos de assinaturas não devem estar separados do restante do documento (exceto quando, por questões de configuração da página, isto não for possível) e não devem conter campos adicionais, além de nome e data. Solicita-se a adequação.

RESPOSTA: Não optado TCLE por escrito.

- Retificado o termo "sujeito da pesquisa" por "participante da pesquisa" em destaque no TCLE
- Retificado a separação dos campos de assinatura do restante do documento
- Os detalhes adicionais ao nome (e-mail, telefone...) foram solicitados para serem inseridos pelo CEP.
- Incluído data conforme orientação ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

5.6. Caso o pesquisador opte pelo Registro do Consentimento Livre e Esclarecido por escrito, este documento deve assegurar de forma clara e afirmativa que o participante de pesquisa receberá uma via (E NÃO CÓPIA) do documento, assinada pelo participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pelo pesquisador, e rubricada em TODAS as páginas por ambos (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso X).

RESPOSTA: Não optado

TCLE por escrito.

ANÁLISE: PENDÊNCIA

ATENDIDA.

5.7. De forma a garantir sua integridade, o documento deve apresentar a numeração das páginas, recomendando-se ainda que essa seja inserida de forma a indicar, também, o número total de páginas, por exemplo: 1 de 3, 2 de 3, etc. Solicita-se a adequação.

RESPOSTA: Inserido número de página  
conforme orientação. ANÁLISE:

PENDÊNCIA ATENDIDA.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS A CRITÉRIO DA CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

ESTE PARECER FOI ELABORADO BASEADO NOS DOCUMENTOS ABAIXO  
RELACIONADOS:

Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio Presencial  
Ead/UAB.

---

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1400887.pdf	22/11/2019 10:20:41		Aceito
Outros	cartarepostaaCONEP.docx	22/11/2019 10:17:03	ADAO DE OLIVEIRA FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcomdestaque.docx	22/11/2019 10:09:26	ADAO DE OLIVEIRA FILHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/11/2019 10:08:57	ADAO DE OLIVEIRA FILHO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto1911.pdf	22/11/2019 09:48:32	ADAO DE OLIVEIRA FILHO	Aceito
Outros	PARECERCOMISSAODEETICA DEPOR TUGAL.pdf	14/11/2019 16:40:49	ADAO DE OLIVEIRA FILHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODAINSTITUICAO.pdf	23/08/2019 17:11:15	ADAO DE OLIVEIRA FILHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataformaBrasilCEP.docx	23/08/2019 00:32:23	ADAO DE OLIVEIRA FILHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

BRASILIA, 27 de  
Dezembro de 2019

---

ASSINADO POR:

**Jorge Alves de  
Almeida Venancio  
(Coordenador(a))**

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040  
UF: DF Município: BRASILIA  
Telefone: (61)3315-5877

E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

## ANEXO 3 – Termo de compromisso mantenedor do Polo de Apoio Presencial Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (Minuta)



FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DED  
COORDENAÇÃO-GERAL DE INFRAESTRUTURA DE POLOS E NÚCLEOS - CGIP  
Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, 7º andar, CEP 70040-020  
Tel.: (61) 2022-6427 – Fax: (61) 2022-6405

### TERMO DE COMPROMISSO MANTENEDOR DO POLO DE APOIO PRESENCIAL SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB

A assinatura do presente Termo é requisito para a continuidade do processo de implantação e articulação acadêmica, em conformidade com a Portaria Nº 803, de 18 de Agosto de 2009, e com a legislação pertinente à oferta de cursos na modalidade educação à distância.

O \_\_\_\_\_, pessoa jurídica de direito público interno, inscrito no CNPJ/MF sob o número \_\_\_\_\_, localizado no endereço: \_\_\_\_\_,

CEP: \_\_\_\_\_, por sua vez representada pelo(a) Senhor(a) \_\_\_\_\_ portador do Registro Geral nº \_\_\_\_\_,

inscrito no CPF sob o número \_\_\_\_\_, assume por este Termo o compromisso de instalar e garantir a manutenção do Polo de Apoio Presencial localizado no endereço:

l), com as ações necessárias ao funcionamento adequado da infra-estrutura física, tecnológica e recursos humanos indispensáveis à oferta de cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação - MEC, conforme Anexo II.

A instalação e manutenção do Polo serão realizadas conforme requisitos da Diretoria de Educação a Distância da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/CAPES/MEC).

O \_\_\_\_\_ deverá dispor de dotação orçamentária destinada à instalação e manutenção de infra-estrutura física, tecnológica e recursos humanos, conforme disposições abaixo:

#### 1. INSTITUCIONALIZAÇÃO DO POLO

- a) Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica com a CAPES;
- b) Elaboração e aprovação da Lei de Criação do Polo UAB, contendo as disposições necessárias para garantir sua sustentabilidade financeira pelo mantenedor - município ou estado, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- c) Criação do Conselho Gestor do Polo, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- d) Elaboração e aprovação do Regimento Interno do Polo UAB, observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;
- e) Elaboração e aprovação do Plano de Gestão do Polo UAB observadas as diretrizes gerais da DED/CAPES;

#### 2. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

A CAPES adverte que a infra-estrutura do polo não seja compartilhada com Instituição de Ensino Superior Privada, escolas de educação infantil ou outras atividades em desacordo com que os Referenciais de Qualidade do Ensino do Superior (Ver ANEXOII).

Para a instalação do Polo UAB o mantenedor deverá apresentar a CGIP/DED/CAPES a disponibilidade de edificação compatível com os requisitos do Sistema UAB. A edificação para o polo UAB poderá ser cedida pelo município/estado, com um termo de cessão específico para esse fim. Em caso de compartilhamento de espaços físicos ou equipamentos com escola pública, o mantenedor deverá providenciar espaço exclusivo para atendimento dos alunos do polo. Todos os ambientes e mobiliários do polo devem ser adequados aos usos previstos, ao atendimento de adultos e aos portadores de necessidades especiais, observados os requisitos a seguir:

- a) Sala para a **Coordenação do polo**, com computador conectado a internet;

**Educação à distância em Santa Catarina:  
Proposta e operacionalização de um instrumento de Avaliação Institucional dos Polos de Apoio Presencial  
Ead/UAB.**

---

- b) Sala para a **Secretaria Acadêmica** com computador conectado a internet ;
- c) **Salas para aulas presenciais**;
- d) Espaços físicos para **laboratórios pedagógicos**.<sup>1</sup>
- e) **Acervo bibliográfico** básico e complementar para os cursos ofertados;
- f) **Laboratório de Informática** com acesso a internet;
- g) **Banheiros femininos e masculinos** com acessibilidade;
- h) **Placa de identificação**, conforme manual visual da Universidade Aberta do Brasil.

### **3. RECURSOS TECNOLÓGICOS**

#### **3.1 - Rede de Internet**

- Acesso permanente à internet banda larga, com configuração acima de 2,0 MB e número pontos compatível com a demanda das atividades acadêmicas do polo, via rádio ou outros meios.

#### **3.2 - Computadores**

Número mínimo de 25 computadores, compatível com a demanda das atividades no polo.

### **4 RECURSOS HUMANOS DO POLO**

**Quadro técnico administrativo para gestão do polo, composto por servidores vinculados à entidade mantenedora, constando no mínimo de:**

- a) Coordenador <sup>2</sup>;
- b) Secretária (o);
- c) Bibliotecário ou Auxiliar de Biblioteca;
- d) Técnico em informática;
- e) Técnicos de Laboratórios Pedagógicos;
- f) Serviços Gerais;
- g) Técnico de apoio para manutenção predial.

Neste ato, o Município de Criciúma se compromete a disponibilizar os recursos necessários para manter a infra-estrutura e atividades do polo de apoio presencial para oferta de cursos oferecidos no âmbito da UAB.

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

<sup>1</sup> Laboratórios de: Biologia, Química, Física, Anatomia, Artes Visuais, Pedagogia e Educação Física, adequados aos projetos pedagógicos dos cursos ofertados no polo.

<sup>2</sup> Conforme requisito da DED/Capes e legislação vigente, o coordenador de polo deve ser profissional em efetivo exercício no magistério da rede pública, com, no mínimo, 03 (três) anos de experiência e disponibilidade integral para o exercício da função. Para escolha do coordenador de polo deve ser realizada em parceria pelo mantenedor (Município/Estado), deve indicar 03 (três) currículos, para seleção pelas Instituições Públicas de Ensino Superior que ofertam cursos no polo.