



Análise de elementos para construção de um modelo de avaliação de efetividade da Universidade Aberta do Brasil

Kátia Cilene da Silva/UFERSA/katiacs@ufersa.edu.br

Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho/UFPE/anabeatrizgpc@gmail.com

Querte Terezinha Conzi Mehlecke/FACCAT/querte.cm@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados da análise dos elementos necessários para a construção de um modelo de avaliação da efetividade das políticas públicas em educação a distância no Brasil, situando o papel da Educação a Distância nas políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil e identificando suas possíveis relações com a avaliação da qualidade em Educação a Distância. A pesquisa foi realizada com os coordenadores institucionais da Universidade Aberta do Brasil das instituições de ensino superior componentes do sistema. Como resultado final foi apresentado um conjunto de indicadores de avaliação da Universidade Aberta do Brasil como política pública, os quais poderão ser utilizados futuramente para a construção de um modelo e de instrumentos de avaliação.

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

Abstract

This paper aims to present the results of the analysis of the elements necessary for the construction of a model for evaluating the effectiveness of public policies in distance education in Brazil, situating the role of Distance Education in the policies of expansion of Higher Education in Brazil, and identifying their possible relationships with quality assessment in distance education. The research was conducted with the institutional coordinators of the Open University of Brazil of the higher education institutions components of the system. As a final result, a set of evaluation indicators of the Open University of Brazil as a public policy were presented, which could be used in the future to construct a model and evaluation instruments.

Keywords: educational public policies, public policy evaluation, higher education expansion, distance learning systems, Open University of Brazil.

1. INTRODUÇÃO

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

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

Ressaltados os indicadores educacionais, torna-se nítida a crise instaurada na educação e, com ela, os desafios a serem enfrentados são muitos, como pode ser percebido nas

propostas de alguns autores como Alava (2002), Almeida (2007) Auge (2006), Castells (1996), Moraes (2000), Santos (2003) e Schneiderman (2006), preocupados em criar soluções que descubram um norte para o nosso sistema educacional.

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

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

2. REFERENCIAL TEÓRICO

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

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

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

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

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

Zuin (2006) afirma que, neste contexto, o Sistema UAB prioriza os cursos de formação superior para professores das redes públicas de ensino básico, e para formação em administração pública. Assim, atendendo aos dois públicos: a) docentes; e, b) gestores.

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

2.1. A estrutura organizacional da UAB

Assim sendo, apesar de caracterizar-se como um grande desafio, a gestão compartilhada se apresenta como a solução mais viável para gestão de um sistema complexo adaptativo como a UAB, visto que a gestão do sistema é descentralizada em vários níveis, como pode ser observado na figura 1.

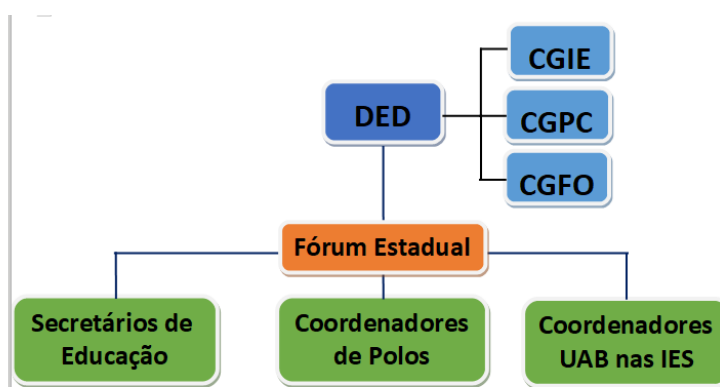


Figura 1 – Estrutura decisória do Sistema UAB

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Na figura 1, observa-se não somente a constituição da Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES, como também as demais instâncias decisórias do Sistema UAB. A DED é constituída por três coordenações: a) Coordenação Geral de Inovação em Ensino a Distância (CGIE); b) Coordenação Geral de Programas e Cursos em Ensino a Distância (CGPC); e, c) Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGFO); cada uma delas formada

por duas outras subcoordenações. A CGIE é dividida em Coordenação de Apoio a Polos (COAP) e Coordenação de Tecnologia em Educação a Distância (CTED). A CGPC é dividida em Coordenação de Articulação Acadêmica (CAAC) e Coordenação de Programas, Cursos e Formação em Ensino a Distância (CPCF). Já a CGFO é dividida em Coordenação de Supervisão e Fomento (CSF) e Coordenação de Concessão de Bolsas (CCB).

Em outra instância decisória encontram-se os Coordenadores UAB nas IES, os Coordenadores dos Polos de Apoio Presencial e os Secretários de Educação, tanto municipais, quanto estaduais. Articulando a estrutura organizacional da DED com as instâncias responsáveis pela implementação da política encontra-se a figura do Fórum Estadual de Formação de Professores, onde, para além dos atores que implementam a política, estão representadas as entidades de classe representativas dos profissionais da educação.

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

3. METODOLOGIA

A coleta de dados foi realizada com os coordenadores institucionais da UAB nas IPES. Para composição do instrumento de coleta de dados foram adotadas diferentes medidas para as escalas a utilizadas, em função das diferentes variáveis a serem observadas. Sendo assim foi necessária a adoção de 3 dos quatro níveis existentes de mensuração das escalas, a saber (Aaker & Day, 1990): a) nível nominal; b) nível ordinal; e, c) nível intervalar.

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

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

As variáveis estão organizadas em categorias, a saber: a) percepção da contribuição da EaD como política pública educacional; b) relevância das políticas públicas para a EaD no Brasil; c) alcance dos objetivos da UAB; d) consideração dos eixos fundamentais de

sustentação da UAB; e) colaboração com variáveis como nível de colaboração no sistema UAB; f) interação entre os participantes do sistema; g) preparação dos coordenadores institucionais da UAB para realização de suas atribuições; h) gestão do polo; l) dificuldades na gestão da UAB; j) estágio de institucionalização do planejamento da EaD; k) estágio da institucionalização da UAB na IPES; o) melhores práticas compartilhadas; p) nível de autonomia dos atores do sistema UAB.

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

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

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

Autonomia dos atores do sistema foi baseado nos estudos de Melo & Silva (1991) sobre a gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

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

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

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

Sobre o alcance dos objetivos constitutivos da UAB os coordenadores UAB nas IES afirmaram que: a) Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica foi alcançado sempre/muitas vezes – 83,3%; b) Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios foi alcançado algumas

vezes – 50%; c) Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento foi alcançado sempre/quase sempre -44,4%; d) Ampliar o acesso à educação superior pública foi alcançado sempre/muitas vezes – 83,3%; e) Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país foi alcançado sempre/muitas vezes – 72,2%; f) Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância foi alcançado sempre/muitas vezes – 72,2%; e, g) Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação foi alcançado sempre/muitas vezes – 72,2%.

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

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

Sobre o nível de colaboração entre a Capes e os Polos os coordenadores UAB afirmaram que: 33,3% ainda está no nível Casual; 27,8% está no nível Planejado (planejamento da comunicação e do trabalho em grupo, integração de produtos individuais, percepção social); 55,6% está no nível Perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito,

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

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

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

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

Sobre o seu próprio nível de preparação para assumir as funções de um coordenador UAB os respondentes afirmam que: somente 44,5% estão totalmente preparados/preparados para Favorecer a institucionalização da EaD; 55,6% estão totalmente preparados/preparados para Propor, aprovar, implantar novos cursos; 72,2% estão totalmente preparados/preparados para Coordenar as atividades dos cursos ofertados; 61,1% estão totalmente preparados/preparados para Orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos coordenadores de cursos; 61,1% estão totalmente preparados/preparados para Realizar o planejamento

financeiro, negociá-lo, executá-lo e prestar contas; 61,1% estão totalmente preparados/preparados para Acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos cursos; 61,1% estão totalmente preparados/preparados para Propor, em colaboração com os demais atores do sistema, o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem; 66,7% estão totalmente preparados/preparados para Planejar, implantar e avaliar o desenvolvimento de materiais didáticos; 62,2% estão totalmente preparados/preparados para Recrutar, selecionar e capacitar (ou promover a capacitação) colaboradores de diferentes níveis (tutores, professores formadores, professores conteudistas, equipe multidisciplinar, etc...); e, 50% estão totalmente preparados/preparados para Identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros.

Sobre o nível de preparação da gestão do polo para lidar com a diversidade de IPES que nele ofertam cursos os coordenadores UAB nas IES afirmam que os polos estão no nível de: Negação da diversidade e das diferenças entre as IPES, estabelecendo procedimentos padrão para todos - 5,6%; Falta de habilidade política para lidar com a diversidade de IPES - 22,2%; O tratamento da diversidade de IPES não é visto como prioridade organizacional - 11,1%; Compreensão das diferenças entre as IPES sem adaptação de processos, métodos e recursos - 11,1%; Compreensão das diferenças entre as IPES com adaptação parcial de processos, métodos e recursos - 44,4%; e, Compreensão das diferenças entre as IPES com adaptação total de processos, métodos e recursos - 5,6%.

Sobre o nível de significância das dificuldades tem-se: A consolidação da EaD como significativa/ muito significativa para 83,3%; A institucionalização da EaD como significativa/ muito significativa para 94,5%; A (res)significação de paradigmas educacionais como significativa/ muito significativa para 72,2%; A compreensão de educação como um sistema aberto como significativa/ muito significativa para 77,8%; A construção do conhecimento em rede e como processo como significativa/ muito significativa para 77,8%; O redimensionamento dos tempos/espços educacionais como construção subjetiva como significativa/ muito significativa para 66,7%; A comunicação dos sujeitos da ação educativa como significativa/ muito significativa para 61,1%; A autonomia dos sujeitos da ação educativa como significativa/ muito significativa para 61,1%; Os processos de gestão mais dinâmicos e complexos como significativa/ muito significativa para 83,3%; A criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis como significativa/ muito significativa para 83,3%; A qualidade do processo educativo como significativa/ muito significativa para 55,5%; A formação do cidadão consciente, reflexivo e crítico como

significativa/ muito significativa para 61,1%; A adequação do projeto pedagógico como significativa/ muito significativa para 61,1%; As boas propostas metodológicas como significativa/ muito significativa para 55,5%; O trabalho de planejamento, organização, direção e controle de sistemas de EaD como significativa/ muito significativa para 66,7%; A gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.) como significativa/ muito significativa para 83,4%; A gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional) como significativa/ muito significativa para 72,2%; Os aspectos mercadológicos (definição do público-alvo, análise de mercado, divulgação e publicidade e sustentabilidade) como significativa/ muito significativa para 50%; A complexidade das relações sociotécnicas como significativa/ muito significativa para 44,5%; e, A complexidade dos fluxos de informações como significativa/ muito significativa para 61,1%.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o presente estudo a teoria do programa foi utilizada como um parâmetro estratégico para o correto dimensionamento e para a maior utilidade prática dos resultados das avaliações, visto que a complexidade e as especificidades do sistema UAB demandam o conhecimento prévio de todos os seus elementos constitutivos. Essa abordagem permitiu uma melhor compreensão do Sistema UAB, principalmente no que se refere à: influência dos fatores de contexto, capacidades organizacionais existentes, processos institucionais adotados, entre outros.

Ao final do trabalho foi possível identificar, também, vários aspectos considerados necessários para o sucesso de sua implementação e cujo desempenho deve ser acompanhado pelos agentes de regulação do sistema, principalmente no que se refere à: capacidade operacional dos atores envolvidos; condução da política pública; e existência de sobreposição de esforços ou de omissão na entrega de bens e serviços à sociedade.

Sendo assim, foi possível atestar que, na percepção dos coordenadores UAB nas IES, o sistema UAB tem sido muito importante para a interiorização do ensino superior Brasil, consolidando-se como uma política pública relevante ou muito relevante. Os objetivos da UAB de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica e ampliar o acesso à educação superior pública, são sempre ou muitas vezes alcançados. Assim como, dos eixos fundamentais da UAB, a expansão pública do ensino superior, considerando os processos de democratização e acesso, é considerada sempre ou muitas vezes.

Os níveis de colaboração entre os atores do sistema UAB estão, em sua maioria, no nível perceptivo (distribuição de informações, acompanhamento do trabalho em grupo, compartilhamento de conhecimento explícito, percepção do processo), a não ser pela colaboração entre prefeituras e polos, que está no nível casual; tendo sido identificado pelos coordenadores que, para promover a interação entre os participantes do sistema e potencializar seu nível de colaboração, poderiam ser implantadas melhorias no planejamento da comunicação.

O nível de preparação para assumir as funções de um coordenador UAB ainda é uma dificuldade, pois segundo os próprios, se consideram pouco preparados para favorecer a institucionalização da EaD e para identificar e/ou propor novas fontes de captação de recursos financeiros. Já a gestão dos polos compreende as diferenças entre as IES, porém só alcançam o nível de adaptação parcial de processos, métodos e recursos de cada IES.

Como principais dificuldades da gestão da UAB foram citadas a consolidação da EaD, a institucionalização da EaD, a (res)significação de paradigmas educacionais, a compreensão de educação como um sistema aberto, a construção do conhecimento em rede e como processo, os processos de gestão mais dinâmicos e complexos, a criação de um sistema de gestão pautado em processos descentralizados, horizontalizados, mais integralizados e flexíveis, a gestão administrativa (financeiro, logística, infraestrutura etc.) e a gestão pedagógica (concepção e implementação do projeto pedagógico, relações com a gestão institucional).

REFERÊNCIAS

- AAKER, D.A. e DAY, G.S. **Marketing Research**. 4ª Ed. Singapore: John Wiley e Sons, 1990.
- ALAVA, S. (org.). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002. capítulo 1.
- ALMEIDA, F. **Computador, escola e vida. Aprendizagem e tecnologias dirigidas ao conhecimento**. São Paulo: Cubzac, 2007. Capítulo 2 – as políticas de informática na escola - e capítulo 3 – as políticas na sala de aula.
- AUGE, M. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, D. (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 de junho de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5800.htm e acessado em 05/03/2017.
- BRASIL. *Entrevista do Ministro da Educação Fernando Haddad no programa do Jô em 10/07/2008a*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10849 e acessado em 11/07/2008.
- CAPES. Universidade Aberta do Brasil. In: **Apresentação**. Brasília: Fundação CAPES, 2016a. Disponível em <http://www.capes.gov.br/uab> e acessado em 05/03/2017.
- CAPES. Universidade Aberta do Brasil. In: **Histórico**. Brasília: Fundação CAPES, 2016b. Disponível em <http://www.capes.gov.br/uab> e acessado em 05/03/2017.

- CAPPELLETTI, I. F. Avaliação do programa “Um Computador por Aluno” (PROUCA): uma proposta inovadora em políticas públicas. In: **Revista e-curriculum**, v.8, n.1, abril. São Paulo: PUC-SP, 2012. p. 2-13.
- CASTELLS, M. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: _____ (org.). **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- FERREIRA, M., CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da educação a distância no ensino superior brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: **Educação Unisinos**, V. 19, Nº. 2. Canoas: Unisinos, maio/agosto, 2015. pp. 228-242.
- FERREIRA, M.; CARNEIRO, T. C. J.. A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do sistema Universidade Aberta do Brasil. In: **Anais do XII Colóquio de Gestión Universitaria en Américas - Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad**. Florianópolis: UFSC, 2013.
- FERRUGINI, L.; MORAIS, R.; PEREIRA, J. R.; SOUZA, D. L. Gestão das políticas públicas de educação a distância no Brasil: fragilidades e potencialidades. In: **Anais dos X ESUD - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém: UNIREDE, jun. 2013.
- GHIRALDELLI JR, P. *O que você precisa saber sobre filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MEC. Universidade Aberta do Brasil. In: **Site do MEC**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em www.mec.gov.br/uab e acessado em 05/03/2017.
- MELO, G. N.; SILVA, R. N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. In: **Estudos Avançados**. V.12, Nº 5. São Paulo: IEA/USP, mai/agosto 1991. pp. 45-60.
- MILL, D.; CARMO, H. Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal. In: **SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância/EnPED - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. São Carlos: UFSCar, 2012.
- MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. Capítulo 3 – Implicações educacionais do novo paradigma.
- NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002. 26p.
- REUSE. Modelo de maturidade em colaboração (CollabMM). In: **Equipe de reutilização de software**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. Disponível em <http://reuse.cos.ufrj.br/cdsoft/collabmm.html> e acessado em 05/03/2017..
- SANTOS, L.G. **Polítizar as novas tecnologias. O impacto sócio-técnico da informação digital e genética**. São Paulo: Ed. 34, 2003. Capítulo 15 – Tecnologia, perda do humano e crise do sujeito de direito.
- SCHMIDT, B. V.; OLIVEIRA, R.; ARAGON, V. A. **Entre Escombros e Alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora da UNB, 2000.
- SCHNEIDERMAN, B. **O laptop de Leonardo. Como o novo renascimento já está mudando a sua vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. Capítulo 6 – A nova educação: aprendizado eletrônico.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. & EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2000.
- TRIGUEIRO, M. G. S. **O Ensino Superior Privado**. Brasília: Paralelo 15, 2000.
- UAB/UFES/IFES. **Boas práticas de gestão de polos UAB - Espírito Santo (apresentação)**. Vitória: UFES/IFES, 2013.
- ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.