

Avaliação dos cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil sob a perspectiva dos estudantes

Evaluation of the Open University System of Brazil courses from the students' perspective

Armando Araujo de Souza Junior(1); Ricardo Jorge da Cunha Costa Nogueira(2); Jurandir Moura Dutra(3); Joao Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues(4)

1 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil.

E-mail: armandoaraujo@ufam.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2950-1434>

2 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil.

E-mail: ricardo.nogueira3001@hotmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8090-2220>

3 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil.

E-mail: jurandir.dutra@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3198-3818>

4 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil.

E-mail: joao.ufam@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7541-816X>

Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, vol. 6, n. 4, p. 59-82, outubro-dezembro, 2022 - ISSN 2447-3944

[Recebido: julho 21, 2020; Aceito: abril 22, 2022]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2022.v6i4.4229>

Sistema de Avaliação: *Double Blind Peer Review*

Como citar este artigo / How to cite item: [clique aqui!/click here!](#)

Resumo

A Educação Pública a Distância vem se estabelecendo, nos últimos tempos, como uma alternativa efetiva para os desafios demandados pelos alunos de nível superior no Brasil. Esta modalidade vem conquistando mais apoio e se estabelecendo por meio de legislação específica e financiamento contínuo por parte do Governo Federal. O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a percepção dos estudantes sobre a qualidade dos cursos ofertados, de forma a gerar um relatório descritivo, contendo o diagnóstico sobre os fatores internos e externos causadores ou que poderiam causar desistências e evasões. A pesquisa foi operacionalizada por meio da aplicação de um questionário utilizando-se a ferramenta *LimeSurvey* para 377.582 estudantes do sistema Universidade Aberta do Brasil. Os resultados do estudo indicaram uma avaliação satisfatória dos discentes em relação à modalidade, aos cursos ofertados e ao material didático disponibilizado. Por outro lado, o principal desafio dos discentes é conciliar os estudos com o trabalho. Os resultados possibilitam, sob um olhar diferenciado, o entendimento das percepções dos discentes da modalidade no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

Palavras-chave: ensino superior; políticas públicas; educação a distância; avaliação da qualidade.

Abstract

Public Distance Education has recently established itself as an effective alternative to the challenges demanded by higher education students in Brazil. This modality has been gaining more support and establishing itself through specific legislation and continuous financing by the Federal Government. The general objective of this research was to verify the students' perception about the quality of the courses offered in order to generate a descriptive report, containing the diagnosis about the internal and external factors that cause, or that could cause dropouts, and dropouts. The research was operationalized through the application of a questionnaire using the *LimeSurvey* tool for 377,582 students of the Universidade Aberta do Brasil System. The results of the study indicate a satisfactory evaluation of the students regarding the modality, the courses offered and didactic material made available. On the other hand, the main challenge for students is to reconcile studies with work. The results make it possible, under a different perspective, to understand the perceptions of students of the modality within the scope of the Open University of Brazil.

Keywords: higher education; public policy; distance education; quality assessment.

1 Introdução

Na última década, foi significativo o aumento da quantidade de estudantes matriculados no ensino superior no Brasil nos cursos de educação a distância (EaD). O crescimento de alunos matriculados entre os anos de 2011 e 2015 foi superior a 50%. Entretanto, a questão mercadológica tem sido alvo de críticas, uma vez que as matrículas na rede privada representam 91% do total, enquanto que a pública respondeu por apenas 9% do total de matriculados (VENTURA; CRUZ, 2019).

Inúmeros trabalhos têm se preocupado com a qualidade dos cursos, considerando o ponto de vista dos discentes das competências tutoriais do ensino *on-line* e dos materiais didáticos (DUTRA; RODRIGUES, 2019; da SILVA et al., 2016; RIBEIRO et al., 2014; ROQUE et al., 2011; CORREA, 2013), no entanto, estes se restringem a somente um ou poucos cursos, ou até mesmo a uma *única* instituição, sendo quase que exclusivamente, instituição pública.

Ressalte-se, sobremaneira, que um dos principais caminhos que demarcam o desenvolvimento de um país, é sua política educacional, que deverá propor investimentos na formação da população, buscando construir e fortalecer seu aparato intelectual que se ergue, mediante uma infraestrutura educacional consolidada e com linhas de financiamento constantes.

Nesse sentido, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem se destacado como a principal política pública governamental de fomento à EaD e expansão do ensino superior no país. Consideramos a principal pelo fato do Programa Universidade para Todos (Prouni), que se destaca como uma política pública de expansão do ensino superior, também financiar cursos na modalidade EaD, mesmo que não supere o número de alunos matriculados nos cursos da UAB (SEGENREICH, 2009).

Portanto, este estudo procurou identificar as principais variáveis que promovem o envolvimento do Governo, representado pelo Ministério da Educação, e da sociedade, com base em um conceito de cooperação, estabelecido por meio de uma divisão de responsabilidades, com critérios de disciplinamento, execução, acompanhamento e controle da política pública de formação de pessoal de nível superior.

Nessa relação institucional, estabeleceu-se o sistema Universidade Aberta do Brasil, que, em sua dimensão, fomenta cursos de aperfeiçoamento, bacharelado, especialização, extensão, formação pedagógica, licenciatura, sequencial e tecnólogo nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES).

Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo foi avaliar os cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior no âmbito da Universidade Aberta do Brasil sob a perspectiva dos estudantes.

1.1 Políticas Públicas na Educação Superior

No Brasil, percebe-se que a Educação começa a assumir um papel de destaque nas políticas públicas, principalmente a partir de 1990, quando as iniciativas regulatórias começam a ser criadas e implementadas para garantir a educação para todos. A partir de então, oficialmente, no ano de 1996, foram reconhecidas as bases legais para a modalidade EaD, consoante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentada pelo Decreto n. 5622, de 2005, na qual, em seu Art. 80, o Estado reconhece, legitima e assegura a viabilidade da EaD, assim descrito: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”

Legalmente, a EaD foi regulamentada pelo Decreto n. 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que, na visão de Arruda (2016), trazia em seu bojo interpretações confusas, conforme pode ser observado no seu 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.”

Recentemente, o Art. 1º do Decreto n. 9057/2017, que regulamenta a EaD no Brasil, apresenta uma definição menos controversa e mais clara, colocando-a como uma modalidade de educação

Art. 1º Para os fins deste Decreto, 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 (BRASIL, 2017).

Levando-se em consideração a forte ligação da EaD com os avanços tecnológicos de mediação de aprendizagens proporcionados pela sociedade digital, a necessidade de autonomia nos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento dessa modalidade de ensino deixaram de ser uma demanda e passaram a ser uma necessidade, no contexto da contribuição para a democratização da educação, marcados pelo advento de novos tempos de aprendizagem e criação de novos espaços de conhecimentos, bem como seus legados políticos e socioeconômicos (ROCHA, 2018).

No entanto, até poucos anos atrás, era observado um crescimento exponencial da oferta de cursos e vagas na modalidade EaD, porém sem uma regulamentação que garantiria qualidade, respeitando as realidades regionais, e entendendo a nova noção de territorialidade que a EaD trouxe às instituições de ensino superior, como discutido por Matias-Pereira (2008).

Na concepção de Rocha (2018), os Decretos N.º 9057/2017 e 9235/2017 proporcionaram novas formas de incentivo de expansão da EaD, bem como à sua autonomia no âmbito das universidades, dos centros universitários e das faculdades, privilegiando dessa forma as instituições de ensino superior que dão atenção especial à qualidade do ensino e da aprendizagem mediadas, e que fortaleçam as relações entre estudantes, professores e a sociedade e, que, acima de tudo, buscam garantir acesso irrestrito, infraestrutura adequada de polos de apoio educacional, propiciando uma educação para a vida em sociedade e nas relações de trabalho.

Dados referentes à evolução da EaD no Brasil, apresentados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2017 e por Bielschowsky (2018), revelam que, no ano de 2004, haviam cerca de 60 mil alunos matriculados nessa modalidade de ensino. No ano de 2005, esse número saltou para 1,2 milhão de pessoas que estudaram em cursos a distância. No ano de 2016, esse número cresceu rapidamente, atingindo a marca de 1,5 milhão de matrículas. Esse crescimento exponencial demonstra que a EaD ofereceu, nesse contexto, uma importante colaboração para o desenvolvimento nacional e para a popularização da oferta de curso superior neste país de dimensões continentais.

Historicamente, no Brasil, as políticas de qualidade da educação estão associadas à eficácia da aprendizagem, por meio da realização de provas. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi executada a primeira ação verificadora através da Lei n. 9.131/95, com a criação do Exame Nacional de Curso (ENC), que ficou popularmente conhecido como “Provão”.

Segundo Bittencourt e colaboradores (2008):

O Exame Nacional de Cursos (Provão), realizado no período de 1996 a 2003 com estudantes formandos de graduação, foi a primeira tentativa visando a avaliar o processo de ensino-aprendizagem de cursos de várias áreas. Na última edição, realizada em 2003, participaram mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos e 26 áreas. (BITTENCOURT et al., 2008, p. 249).

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o processo foi aprimorado e extinguiu-se o Exame Nacional de Curso, substituído pela implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), incluindo outros elementos avaliativos, como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Curso (IGC).

Em 2004, o ENC foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), regulamentado pela Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007. O Art. 33-D define que o ENADE, parte integrante do SINAES, aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação e as habilidades e competências adquiridas em sua formação, tendo sido proposto em 2003, e formalmente instituído pela Lei n. 10.861, aprovada em 2004. O ENADE passa a ser componente curricular obrigatório, aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso, avaliando alunos ingressantes e concluintes (BRASIL, 2009).

Assim, quando avaliamos os resultados dos alunos em EaD no ENADE, e comparamos com os mesmos cursos presenciais, não observamos diferenças, conforme apresentado por Bielschowsky (2018), que destaca que, no ano de 2016, eram 206 Instituições de Ensino Superior (IES) oferecendo EaD, cujo desempenho foi considerado médio, mensurado pelo ENADE, e equivalente ao dos cursos presenciais. No entanto, desse total, apenas cinco IES detinham 58% das matrículas, em sua maioria, em cursos com conceito abaixo do patamar de 1,5 nos exames de 2015 e 2016. Isso revela que, na realidade, a maioria dos alunos de EaD estão frequentando cursos mal avaliados, segundo o critério do ENADE. Vale destacar, que essas mesmas IES têm, em geral, resultados no ENADE para seus cursos presenciais superiores àqueles obtidos em seus cursos em EaD, indicando que não tratam as duas modalidades com o mesmo critério de responsabilidade.

Como bem observam Arruda e Arruda (2015), mesmo sem levar em consideração fatores como infraestrutura, contratação de professores e condições nas quais se dão as atividades pedagógicas dos alunos, os números são surpreendentes e demonstram a força que a EaD no Brasil ganhou nas últimas décadas. O crescimento exponencial das matrículas nessa modalidade justifica a necessidade de discutir-se o caráter democrático do acesso, em contraposição a um discurso que prima pelo atendimento quantitativo do Estado, no que se refere à “formação da população brasileira em nível superior” bem como quanto “à ampliação da oferta de cursos à distância” e um movimento de promoção de políticas públicas emergenciais em EaD.

Nesse contexto, Hernandes (2017) ressalta que o sistema Universidade Aberta do Brasil desempenhou um papel muito importante na instituição da política pública de expansão, democratização e interiorização do ensino superior público na era da educação *on-line*. Os cursos superiores na modalidade EaD promovidos pelo sistema UAB trouxeram importantes avanços, de modo especial, nas possibilidades de relações intersubjetivas, quando comparada com a educação a distância da primeira geração, televisão, rádio, livros, classificados como linguagem de comunicação estáticos.

1.2 Universidade Aberta do Brasil

No ano de 2006, por meio do Decreto N.º 5.800, o Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e Gestão da Educação Superior. O sistema caracteriza-se como uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), com a finalidade de expandir a educação superior, na esfera do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (CAPES, 2018).

Conforme o parágrafo único do Art. 1º do Decreto N.º 5.800/2006 são objetivos da UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - 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 (BRASIL, 2006, p. 1).

O sistema UAB foi instituído para o desenvolvimento da modalidade de EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, buscando fomentar essa modalidade de educação nas instituições públicas de ensino superior, bem como tomando-se como base as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior. Aliado a isso, o sistema incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (CAPES, 2018).

No contexto das políticas públicas em educação, salientam Arruda e Arruda (2015), a EaD emerge como “possibilidade” de ampliação do quadro de matrículas, em virtude da rápida expansão de vagas no ensino superior, haja vista que as limitações

físicas e estruturais tornam-se menos relevantes, e grande parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em espaços escolhidos pelos alunos para desenvolverem seus cursos. Conforme levantamento apresentado pela ABED (2017), dentre as IES públicas, a oferta de cursos no âmbito da UAB está distribuído em 70% das Universidades Federais e 58% das Universidades Estaduais.

No que tange à importância da EaD no cenário educacional atual, Brenner et al. (2014) ressaltam que as pesquisas revelam uma expansão de oportunidades para as pessoas que possuem dificuldades de enquadrar-se na modalidade tradicional de ensino. Atualmente, a EaD encontra-se numa fase de consolidação no país, recebendo aportes financeiros e formação do corpo docente.

Segundo o MEC (2018), a UAB congrega aproximadamente 104 Instituições Públicas de Ensino Superior, que oferecem atualmente 596 cursos de graduação e especialização em 650 polos distribuídos em todas as Unidades da Federação, atendendo prioritariamente profissionais da educação básica que estão em exercício em escolas públicas ou oriundos da demanda social.

Para finalizar, destaca-se a visão de Santos e Menegassi (2018), ao afirmarem que a expansão EaD no Brasil, com a ajuda do sistema UAB, é um fato, conferindo-lhe importância no quadro educacional brasileiro. A EaD no país alcançou avanços notáveis, no entanto, ainda há grandes desafios a serem superados, em decorrência de ainda existirem lugares onde não há acesso à educação. Aliado a isso, deve-se também trabalhar a questão do combate ao preconceito com essa modalidade de ensino, uma vez que a EaD exerce uma função considerável no que se refere à democratização do ensino.

Face ao exposto, é pertinente afirmar que a UAB cresceu muito nestes 12 anos (2006-2018), possibilitando a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas de cooperação das três esferas do governo (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, fomentando a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação.

2 Metodologia

Para avaliar os cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior na UAB, sob a perspectiva dos estudantes, optou-se por utilizar uma estratégia de pesquisa quantitativa (HAIR et al., 2009; COOPER; SCHINDLER, 2016) de natureza aplicada (MINAYO, 2011).

Os dados foram coletados por meio de um questionário que foi aplicado utilizando a ferramenta *LimeSurvey*, composto de 42 questões estruturadas em 4 eixos investigativos: 1 – Localização, Área de Atuação e Situação Atual na EaD; 2 – Fatores Acadêmicos; 3 – Fatores Pessoais; 4 – Fatores Tutoriais.

A ferramenta utilizada possibilitou a elaboração de perguntas padronizadas com um conjunto de categorias de respostas. Na etapa de operacionalização da coleta de dados, foram criados 20 lotes que, posteriormente, foram unificados para vincular outras informações de interesse da pesquisa não coletados, por já constarem no cadastro do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB), tais como a identificação da IES ofertante, dos cursos frequentados e demais características pessoais.

O questionário foi enviado em janeiro de 2017 para 377.582 estudantes com *e-mails* válidos cadastrados no SISUAB. No corpo do *e-mail* constavam todas as orientações referentes à pesquisa (objetivos e escopo), além de um *link* exclusivo de acesso ao questionário. Com o objetivo de conseguir o maior número possível de respondentes, durante o processo de coleta de dados, foram enviados *remembers* eletrônicos para os alunos que iniciaram o preenchimento e não o concluíram.

As respostas consolidadas foram registradas de acordo com um esquema de código preestabelecido. Foram tratadas e analisadas utilizando-se procedimentos de estatística descritiva por meio do *software* IBM *Estatistic*.

3 Resultados e Discussões

Foram considerados válidos 46.459 questionários, que representou 12,30% do universo total de 377.582 alunos com *e-mails* válidos. Desse total, 17.832 (38,4%) foram identificados como participantes do Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores; destes, 16.258 (91,1%), com atuação na rede pública de ensino. Além destes, a amostragem da pesquisa registrou 9.161 (19,7%) alunos vinculados ao Programa Nacional de Administração Pública (PNAP). Portanto, considerando os programas de formação de professores e o PNAP, a amostragem contabilizou 58,1% do total. Esse dado indica que, apesar de aberto a outras opções de cursos, a maioria dos pesquisados ocupou as vagas priorizadas pelos Programas de fomento da Diretoria de Educação a Distância da Capes, que será destacado nos resultados.

Dentre as respostas dos alunos pertencentes ao PNAP, as Regiões Centro-Oeste (30%), Norte (22%) e Sul (21,2%) alcançaram índices acima da média nacional, seguida das Regiões Nordeste (18, 8%) e Sudeste (18,3%), que ficaram abaixo da média aferida em 19,7%.

Quando perguntado se o aluno atua como professor da Educação Básica, considerando que o objetivo principal do sistema UAB é a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, registramos que 38,4% responderam sim (Figura 1). Em relação aos alunos do PNAP, percebemos que este número reduziu para 19,7%, demonstrando que estes discentes apresentam outro perfil, diferente dos alunos de licenciatura (Figura 2). Estudo comparativo entre os dados apresentados na Tabela 1, verifica-se que a Região Sul (42,2%) apresentou maior ocorrência de alunos atuando como professores, seguido do Nordeste (40,4%), Norte (38,2%), Sudeste (35%) e Centro-Oeste (34,4%).

Figura 1. Respostas dos discentes quando perguntado se atuam na educação básica

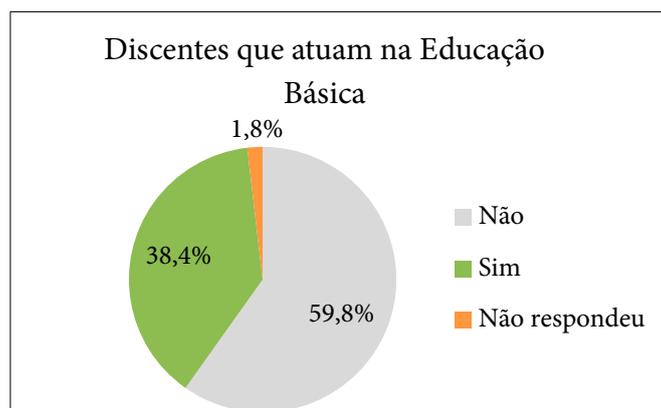


Tabela 1. Resposta dos discentes em relação à atuação na Educação Básica por região. Brasil – jan-2017 (N=46.459)

Regiões	Total	Sim	% que atuam na EB	Sim			Não	Não informado
				Rede privada	Rede pública	Redes pública e privada		
Centro-Oeste	3.163	1.088	34,4	100	923	65	2.012	63
Nordeste	12.374	5.002	40,4	513	4.204	285	7.138	234
Norte	1.685	643	38,2	32	586	25	1.010	32
Sudeste	18.034	6.304	35,0	578	5.257	469	11.448	282
Sul	7.965	3.365	42,2	221	2.929	215	4.489	111
Não informado	3.238	1.430	44,2	130	1.187	113	1.679	129
Total	46.459	17.832	38,4	1.574	15.086	1.172	27.776	851

Figura 2. Respostas dos discentes do Programa Nacional de Administração (PNAP) quando perguntado se atuam na educação básica

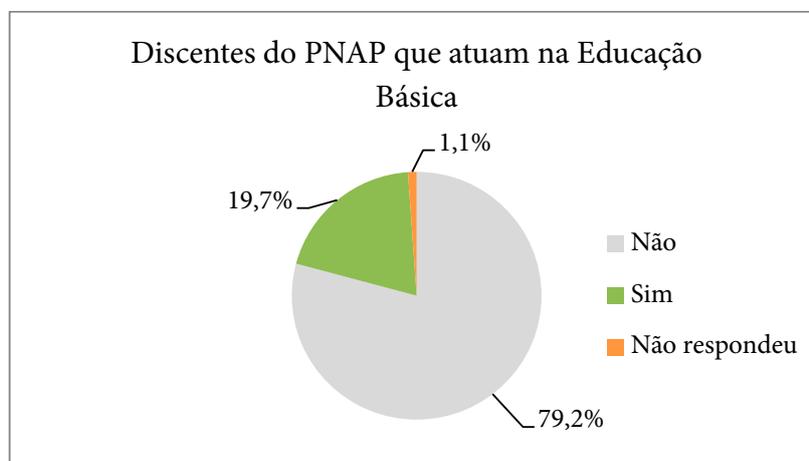


Tabela 2. Resposta dos discentes do Programa Nacional de Administração Pública em relação à atuação na Educação Básica por região. Brasil –j an. 2017 (N=46.459)

Regiões	Respostas dos discentes do Programa Nacional de Administração Pública quanto à atuação como professor da Educação Básica				
	Total	Sim	% Pnap	Não	Não informado
Centro-Oeste	3.163	950	30,0	2.182	31
Nordeste	12.374	2.323	18,8	9.941	110
Norte	1.685	371	22,0	1.264	50
Sudeste	18.034	3.297	18,3	14.565	172
Sul	7.965	1.685	21,2	6.170	110
Não informado	3.238	535	16,5	2.658	45
Total	46.459	9.161	19,7	36.780	518

Com base no eixo investigativo 1 – Localização, área de atuação e situação atual na EaD, foi possível mapear a distribuição dos participantes, observando ocorrência em 5.570 municípios brasileiros, registrando a ocorrência de cursos UAB em 65% dos municípios brasileiros e com representatividade e distribuição homogênea (Figura 3).

É possível observar, no entanto, que apenas cinco estados (RJ, MG, SP, PR e RS) concentraram mais da metade das respostas (50,8%) dos estudantes. Nota-se que a Região Sudeste apresentou maior índice de retorno e participação na pesquisa, sendo Rio de Janeiro e Minas Gerais os estados que devolveram a maior amostra da pesquisa, 6.213 correspondentes a 13,4% e 5.320 correspondentes a 11,5% do total, respectivamente.

Outro aspecto que merece destaque no que se refere à validação de algumas percepções, é o fato de 34% dos alunos estarem ativos e cursando no momento da aplicação do questionário. Além destes, 48,3% já estavam formados, 10% evadidos (abandonaram o curso), 2,9% com matrícula trancada e 4,8% não responderam. Assim, temos a representatividade de 82% da amostra entre cursando e formados.

Figura 3. Distribuição geográfica dos discentes da Universidade Aberta do Brasil participantes da pesquisa

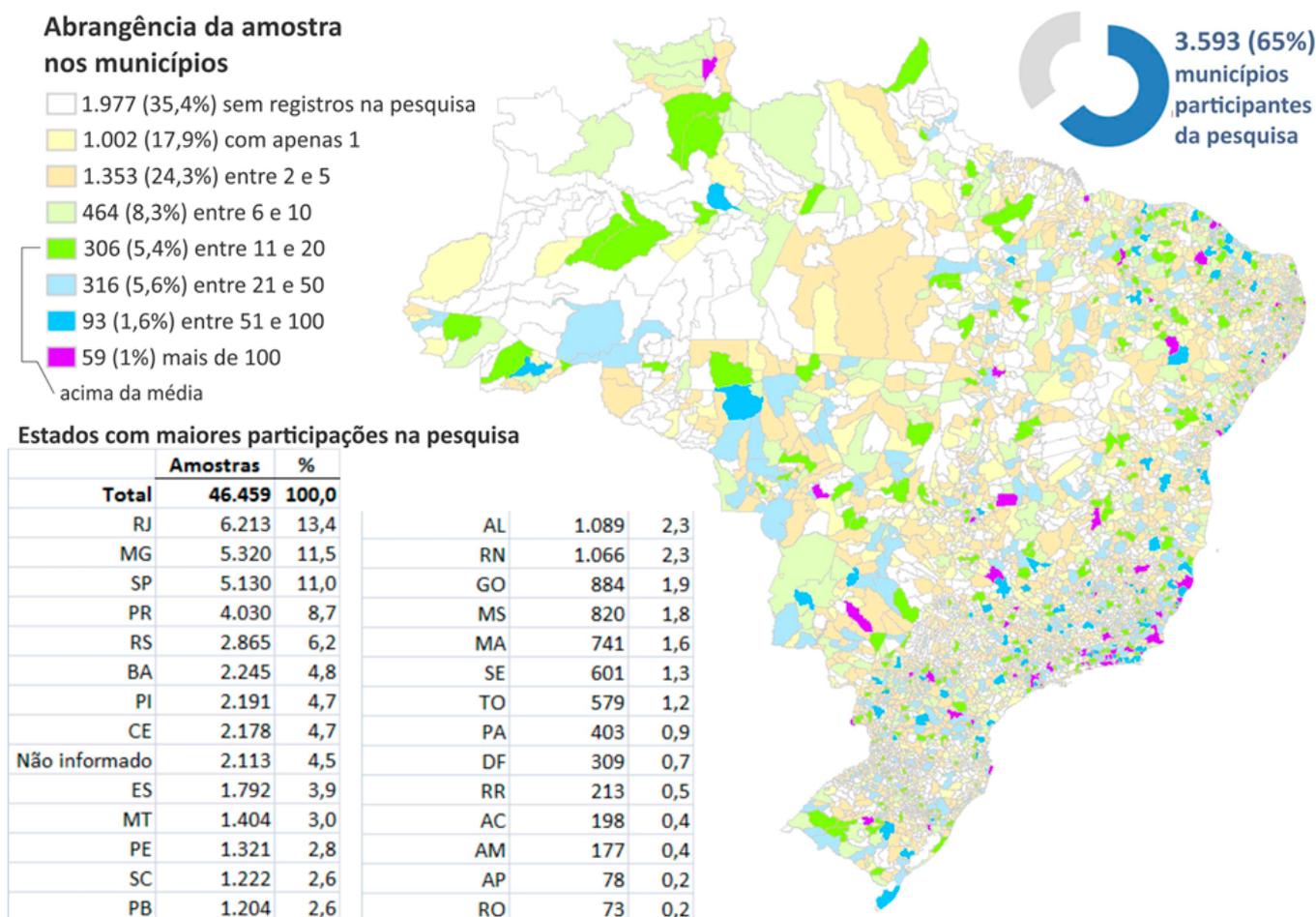


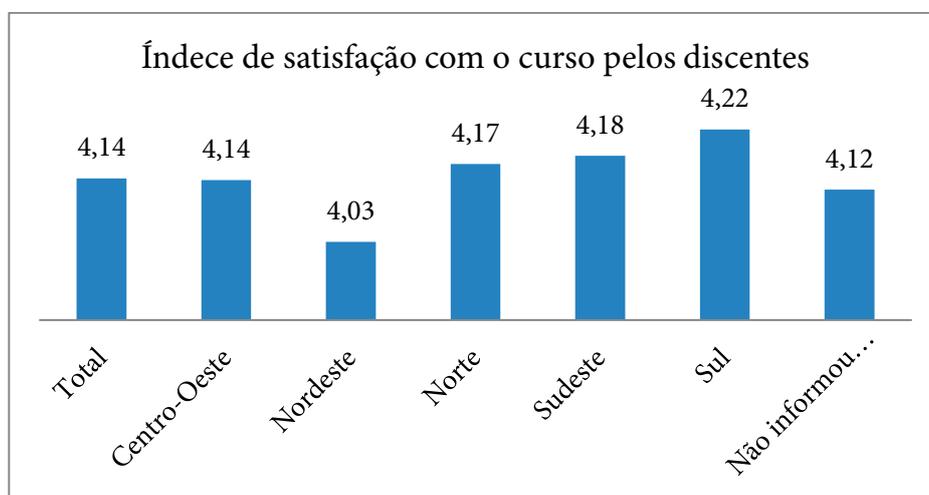
Tabela 3. Situação dos discentes quanto ao curso quando aplicado o questionário, distribuído por região. Brasil – jan. 2017. (N=46.459)

Região	Situação dos discentes quanto ao curso										
	n	Cursando		Evadido		Formado		Trancado		Não informou	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Centro-Oeste	3.163	933	29,5	360	11,4	1.589	50,2	83	2,6	198	6,3
Nordeste	12.374	4.756	38,4	1.233	10,0	5.360	43,3	339	2,7	686	5,5
Norte	1.685	507	30,1	181	10,7	851	50,5	38	2,3	108	6,4
Sudeste	18.034	6.378	35,4	1.794	9,9	8.558	47,5	618	3,4	686	3,8
Sul	7.965	2.171	27,3	732	9,2	4.579	57,5	168	2,1	315	4,0
Não informou	3.238	1.071	33,1	348	10,7	1.493	46,1	100	3,1	226	7,0
Total	46.459	15.816	34,0	4.648	10,0	22.430	48,3	1.346	2,9	2.219	4,8

No eixo investigativo 2 – Fatores Acadêmicos, foi abordado o grau de satisfação dos discentes em relação ao curso. Buscou-se ainda avaliar a qualidade do curso quanto às expectativas do aluno e quais os fatores que poderiam contribuir ou contribuiram para sua desistência, se for o caso. Esse eixo investigativo abordou também aspectos pedagógicos, recursos humanos, infraestrutura, sistemas de comunicação, material didático e equipe multidisciplinar.

Como pode ser observado na Figura 4, numa escala de 1 (muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito), os discentes de todas as regiões do país avaliaram os cursos com médias acima de 4. Os alunos da Região Sul foram os que apresentaram maiores índices de satisfação, ficando a Região Nordeste com o menor índice de satisfação (4,03).

Figura 4. Média de satisfação dos discentes em relação ao curso por região na escala de 1 a 5, onde 1 significa muito insatisfeito e 5 muito satisfeito



Os discentes da UAB também responderam se indicariam o curso para outras pessoas. Nesse quesito, 82% dos discentes recomendariam, sendo a maior taxa registrada para o perfil dos que atuam como professores da Educação Básica, 85,3%, seguido dos discentes vinculados a cursos do PNAP, 82,1% e 79,2% para os demais cursos (Figura 5 e Tabela 4). É interessante observar que a mesma tendência de satisfação segue a de recomendação, com o Nordeste com os menores valores e o Sul com os maiores valores.

Figura 5. Respostas dos discentes quando perguntado se recomendariam o curso que realizaram

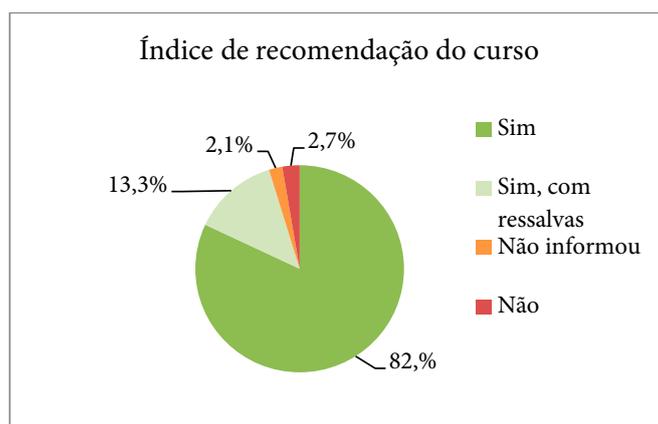


Tabela 4. Índice de recomendação do curso por Região. Brasil – jan. 2017. (N=46.459)

Região	n	Índice de recomendação do curso							
		Sim		Sim, com ressalvas		Não		Não informou	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Centro-Oeste	3.163	2.654	83,9	351	11,1	84	2,7	74	2,3
Nordeste	12.374	9.944	80,4	1.791	14,5	379	3,1	260	2,1
Norte	1.685	1.412	83,8	183	10,9	48	2,8	42	2,5
Sudeste	18.034	14.727	81,7	2.557	14,2	438	2,4	312	1,7
Sul	7.965	6.701	84,1	910	11,4	209	2,6	145	1,8
Não informou	3.238	2.656	82,0	366	11,3	85	2,6	131	4,0
Total	46.459	38.094	82,0	6.158	13,3	1.243	2,7	964	2,1

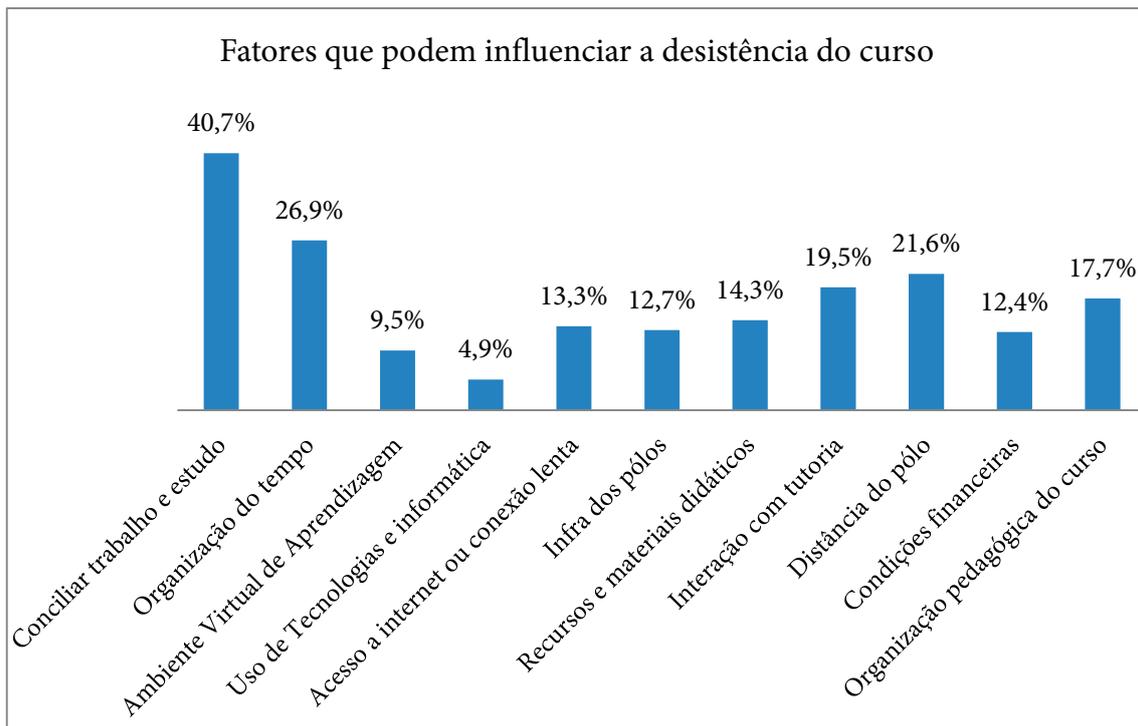
Importante destacar que 10,8% dos estudantes que atuam como professor(a) recomendam com ressalvas o curso, seguido de 13,8% de alunos do PNAP e 15,1% dos demais casos. Quanto a não recomendar o curso, 2,7% responderam que não recomendariam e 2,1% não responderam a questão. Não foram evidenciadas diferenças significativas entre as regiões do país quanto à recomendação com ou sem ressalvas, assim como a não recomendação. Estes resultados consolidam mais uma vez a satisfação com a oferta na modalidade EaD, que significa aprovação aos aspectos pedagógicos, a estrutura de pessoal docente e tutorial, assim como à infraestrutura dos sistemas de comunicação.

No eixo investigativo 3 – Fatores Pessoais, buscou-se compreender fatores pessoais para a escolha do curso, fatores que poderiam interferir na permanência, motivação em relação ao curso, nível de experiência na área escolhida, habilidades de informática, locais e forma de acesso à internet, organização para realização das

atividades e tempo médio semanal dedicado ao curso. Podemos destacar que, do ponto de vista dos fatores de risco que afetam a permanência e aproveitamento dos alunos, estes destacaram com expressividade as dificuldades de conciliar trabalho e estudo e dificuldades na organização do tempo para estudo.

Quanto aos fatores que levam o estudante a desistir do curso, foi verificado que, para 40,7% dos respondentes, o principal fator de desistência é conciliar trabalho e estudos. Para o perfil dos que atuam como professores da Educação Básica, o percentual foi 43,5%, enquanto os alunos(as) do PNAP registraram a menor taxa, 37% (Figura 6).

Figura 6. Resposta dos discentes quando perguntado a opinião dos alunos em relação aos fatores que podem influenciar sua desistência do curso

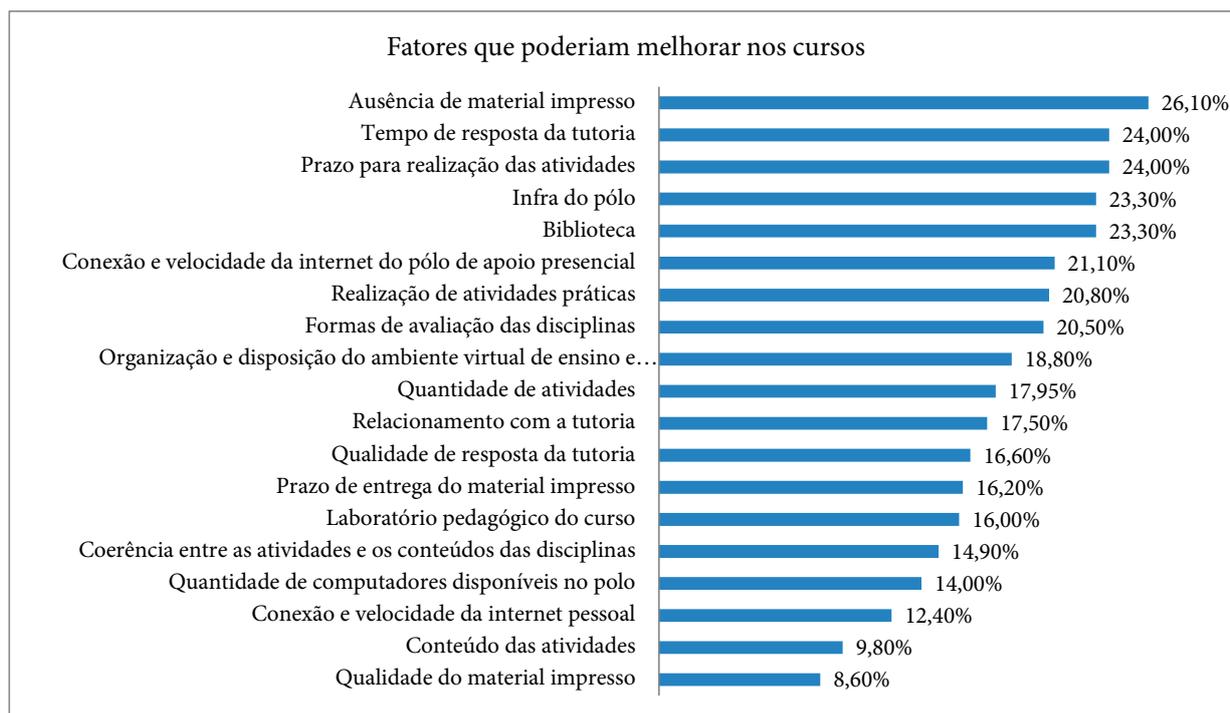


O segundo fator mais apontado quanto aos fatores que levam o estudante a desistir do curso foi a dificuldade de organização do tempo com taxas de 26,9% para o total, 27,3% para os que atuam como professor e 26% para os alunos(as) do PNAP.

A distância do polo (21,6%), interação com tutoria (19,5%) e organização pedagógica do curso (17,7%) foram os fatores com maiores frequências no resultado apurado.

Os discentes também opinaram sobre as oportunidades de melhoria em seus cursos. Os resultados da pesquisa apresentaram 19 itens que poderão subsidiar o processo de gestão dos cursos ofertados pela UAB (Figura 7). Dos itens quantificados, destaque para Ausência de material impresso (26,1%); Tempo de resposta da tutoria e prazo para realização das atividades (24%); Infraestrutura do polo e biblioteca (23,3%); Conexão e velocidade da internet no polo de apoio presencial (21,1%); Realização de atividades práticas (20,8%); e Formas de avaliação das disciplinas (20,5), conforme apresentado na Figura 6.

Figura 7. Respostas dos discentes em relação aos aspectos de melhoria que poderiam acontecer em seus cursos



Em relação à qualidade dos materiais didáticos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior, ofertantes de cursos no Sistema UAB, 76,9% dos alunos avaliaram a qualidade do material disponibilizado como “Ótima” e “Boa”, apesar de demonstrado em outra questão, destaque para oferta de um material impresso. Sobre os formatos dos materiais entregues pelas IES, 59,2% dos alunos informaram acessar em formato PDF, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); 48,8% responderam ter acesso via PDF impresso pelo aluno(a), 30% receberam livros impressos em preto e branco, enquanto 28% disseram recebê-los impressos em cores. Portanto, é possível concluir que grande parte dos alunos apresentam a necessidade de estudo em material impresso, o que tem relação com o perfil de estudantes, uma vez que ainda não desenvolveram o hábito da leitura digital.

De acordo com os resultados da pesquisa, os principais motivos indicados para escolha do curso foram a Afinidade/vocação (41,7%), Necessidade de formação na área em que atua (38,9%) e Progressão na carreira (35,9%). Em relação aos que atuam com professores, a maior frequência foi Necessidade de formação (49,5%), seguido de Progressão na carreira (38,5%). Já para 44,1% dos alunos do PNAP, o principal motivo está relacionado à Progressão na carreira, seguido de Necessidade de formação (43,8%). Outro indicador, é que houve maior Afinidade/vocação para os que atuam como professor (37,9%) do que para os alunos(as) do PNAP (32,9%). Sobre as opções “sugestão de amigos ou familiares” e “falta de alternativa”, as marcações foram inexpressivas, abaixo de 10% para todos os segmentos analisados (Tabela 5).

Tabela 5. Respostas dos alunos quanto aos motivos da escolha do curso por região e total. Brasil – jan. 2017. (N=46.459)

Região	n	Motivos de escolha do curso									
		Necessidade de formação na área que atua		Progressão na carreira		Afinidade e vocação		Sugestão de amigos ou familiares		Falta de alternativa	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Centro-Oeste	3.163	1.237	39,1	1.081	34,2	1.186	37,5	284	9,0	251	7,9
Nordeste	12.374	4.390	35,5	3.876	31,3	5.515	44,6	1.010	8,2	917	7,4
Norte	1.685	665	39,5	462	27,4	648	38,5	133	7,9	169	10,0
Sudeste	18.034	7.074	39,2	7.013	38,9	7.799	43,2	1.334	7,4	788	4,4
Sul	7.965	3.423	43,0	3.159	39,7	3.012	37,8	630	7,9	315	4,0
Não informou	3.238	1.303	40,2	1.068	33,0	1.222	37,7	229	7,1	187	5,8
Total	46.459	18.092	38,9	16.659	35,9	19.382	41,7	3.620	7,8	2.627	5,7

Quanto à motivação dos discentes em relação ao curso, 73,4% do total responderam estar muito alta. Para o segmento dos que atuam como professor(a), a taxa foi de 77%, enquanto para os alunos(as) do PNAP ficou em 72,3%.

Tabela 6. Respostas dos discentes em relação à motivação do curso por região. Brasil – jan. 2017. (N=46.459)

Região	n	Nível de motivação com o curso											
		Muito alto		Alto		Médio		Baixo		Muito baixo		Não informou	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Centro-Oeste	3.163	651	20,6	1.572	49,7	792	25,0	72	2,3	26	0,8	50	1,6
Nordeste	12.374	2.589	20,9	5.781	46,7	3.390	27,4	343	2,8	101	0,8	170	1,4
Norte	1.685	388	23,0	810	48,1	408	24,2	41	2,4	12	0,7	26	1,5
Sudeste	18.034	4.935	27,4	9.051	50,2	3.444	19,1	301	1,7	89	0,5	214	1,2
Sul	7.965	1.849	23,2	4.164	52,3	1.679	21,1	138	1,7	43	0,5	92	1,2
Não informou	3.238	819	25,3	1.496	46,2	749	23,1	64	2,0	21	0,6	89	2,7
Total	46.459	11.231	24,2	22.874	49,2	10.462	22,5	959	2,1	292	0,6	641	1,4

Com relação à experiência na área escolhida nos primeiros meses de curso, 58,6% dos pesquisados apontaram possuir alto nível de experiência na área (somada as categorias muito bom e bom). O percentual para os que atuam como professor foi 67%, enquanto para os alunos(as) do PNAP foi de 59,8%. No quesito regular, as maiores

indicações foram do segmento dos demais cursos (33,9%), seguido dos alunos(as) do PNAP (30,6%), e dos que atuam como professor (24,6%).

Administrar trabalho e estudos foi apontado por 42,9% dos respondentes como principal fator de dificuldades para realizar as atividades. Com relação ao perfil de respondentes, 44,4% atuam como professor(a) e 39,9% são alunos(as) do PNAP. A variável “Sem dificuldades” foi mencionada por 38,5% do total de respondentes, sendo que, destes, 38,2% corresponde a respostas de alunos/estudantes que atuam como professor(a) e 41,8% por alunos(as) de cursos vinculados ao PNAP.

Com relação à variável que corresponde a “Administrar família e estudo” como um dos fatores que interferem no tempo para realização das atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso as indicações foram de 21,9% para os que atuam como professor(a) e de 20,8% para os alunos(as) do PNAP. Ambos, próximo da média aferida em 22,6% da pesquisa para este item. O cumprimento dos prazos foi apontado por 20% da amostra. Com o ambiente virtual, foi de apenas 2% considerando o total, sendo 1,6% para os que atuam como professor(a) e de 1,9% para os alunos(as) do PNAP.

Por fim, no eixo investigativo 4 – Fatores Tutoriais, avaliou-se os fatores tutoriais que envolvem ou envolveram a educação EaD, tais como: o processo de tutoria via Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem; formas de comunicação com os tutores; processos de correção das atividades pelo tutor; agilidade no retorno e capacidade de esclarecimento às atividades; questionamentos e tempo das respostas; domínio do conteúdo pela tutoria; didática e a metodologia de ensino praticadas; e formas de interação. Assim, a seguir, são apresentados os principais resultados de acordo com as prioridades de perfis apontados (professores e administradores) para cada um dos fatores acima elencados.

No que tange à interação entre alunos e tutores, as melhores avaliações em relação à interação via Ambiente Virtual de Aprendizagem foram indicadas pelo perfil dos que atuam como professores, em que para 43,7% foi ótima, com muita regularidade e bom aproveitamento. Para os alunos(as) do PNAP, o percentual ficou em 32,5%. Avaliaram como boa, mas com pouco aproveitamento, 31,6% considerando o total, 31,7% os que atuam como professor(a) e 34,6 os alunos(as) do PNAP (Tabela 7).

Tabela 7. Avaliação da Interação do Aluno com o Tutor via Ambiente Virtual de Aprendizagem por região.
Brasil – jan. 2017. (N=46.459)

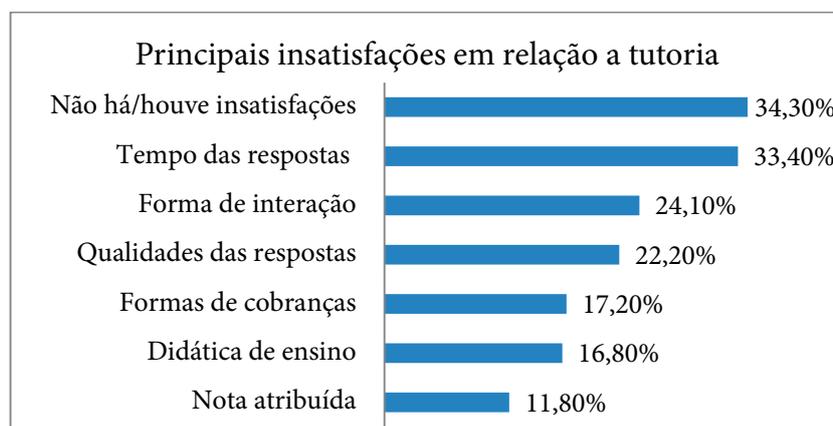
Região	Interação com tutores via Ambiente Virtual de Aprendizagem						Não informou
	n	Ótima, com muita regularidade e bom aproveitamento	Boa, com regularidade, porém, pouco aproveitamento	Regular, com pouca frequência e aproveitamento	Ruim, com baixa frequência e sem aproveitamento	Péssima, não há interação nenhuma	
Centro-Oeste	3.163	36,5%	32,7%	20,6%	3,6%	1,2%	5,3%
Nordeste	12.374	35,4%	32,3%	22,5%	4,1%	1,3%	4,4%
Norte	1.685	38,4%	32,3%	19,6%	3,9%	1,3%	4,5%
Sudeste	18.034	35,6%	30,5%	21,5%	4,7%	1,7%	5,9%
Sul	7.965	42,1%	32,2%	17,6%	3,0%	0,9%	4,2%
Não informou	3.238	37,5%	32,0%	17,9%	4,4%	1,1%	7,1%
Total	46.459	37,0%	31,6%	20,7%	4,1%	1,4%	5,2%

Tabela 8. Respostas dos discentes quanto à avaliação da Interação com os Professores das Disciplinas por região.
Brasil – jan. 2017. (N=46.459)

Região	Interação com os professores														
	Total	Ótima		Boa		Regular		Ruim		Péssima		Não há/houve		Não informou	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Total	46.459	9.261	19,9	20.125	43,3	9.293	20,0	1.813	3,9	669	1,4	2.476	5,3	2.822	6,1
Centro-Oeste	3.163	680	21,5	1.460	46,2	612	19,3	98	3,1	41	1,3	87	2,8	185	5,8
Nordeste	12.374	2.197	17,8	5.189	41,9	2.951	23,8	640	5,2	246	2,0	500	4,0	651	5,3
Norte	1.685	384	22,8	779	46,2	313	18,6	56	3,3	22	1,3	50	3,0	81	4,8
Sudeste	18.034	3.550	19,7	7.613	42,2	3.322	18,4	639	3,5	221	1,2	1.432	7,9	1.257	7,0
Sul	7.965	1.726	21,7	3.671	46,1	1.504	18,9	260	3,3	96	1,2	287	3,6	421	5,3
Não informou	3.238	724	22,4%	1.413	43,6%	591	18,3%	120	3,7%	43	1,3%	120	3,7%	227	7,0%

Com relação às principais insatisfações dos alunos quanto ao processo de tutoria via Ambiente Virtual de Aprendizagem, 34,3% apontaram que não há ou não houve insatisfações quanto ao processo de tutoria via AVA. A maior insatisfação foi em relação ao tempo de respostas, forma de interação e qualidade das respostas (33,4%) (Figura 8) inserir acento de crase na figura: em relação à tutoria

Figura 8. Respostas dos discentes quanto às principais insatisfações do Processo de Tutoria



No entanto, ao se estratificar os resultados sobre a percepção dos alunos quanto ao processo de correção das atividades pelos tutores, 37,2% indicaram que foram rápidas e de forma esclarecedora, sendo para os que atuam como professor(a) 42,3%, e para os alunos(as) do PNAP 36,3%. As segundas maiores frequências ficaram na opção “Demora, mas com valor”, com 24,3% das respostas.

No que tange à avaliação dos alunos quanto ao grau de domínio do conteúdo do curso por parte do tutor a distância, 77,1% das respostas indicaram como ótimo ou bom. Desses, 81,8% referem-se ao perfil dos alunos que atuam como professor(a), enquanto que 73,9% referem-se à avaliação de alunos(as) do PNAP. Considerando apenas a avaliação da categoria “ótimo”, as melhores avaliações ficaram com o segmento dos professores (32,7%), enquanto os alunos(as) do PNAP registraram a menor taxa (21,5%).

Quanto à percepção dos alunos no que se refere à metodologia de ensino praticada pelo tutor a distância, 53,7% avaliaram como satisfatória. Os que atuam como professor(a), a taxa de satisfação ficou em 59,9%, bem acima da média. Já os alunos(as) do PNAP (50,1%) registraram taxas de satisfação abaixo da média.

Por fim, com relação à avaliação quanto o grau de “Interação com os professores das disciplinas”, 63,3% dos participantes indicaram como ótima/boa, sendo 68,4% os que atuam como professores e 58,2% os alunos(as) do PNAP. Para 20%, foi regular. Os discentes do PNAP, com 4,9% de ruim e 1,7% de péssima, foram mais críticos do que os que atuam como professores da Educação Básica. Outros 5,3% disseram não ter havido interações e 6,1% não responderam, conforme dados apresentados na Figura 10.

4 Conclusões

O sistema Universidade Aberta do Brasil, ao ter alcançado 10 anos de existência, apresenta-se como uma política pública indutora com significativa contribuição ao ensino superior, promovendo amplo acesso a este grau educacional e, ainda, democratizando as possibilidades para um país com 5.570 municípios.

A quase totalidade da oferta pública de programas e cursos superiores a distância, em especial, na formação inicial e continuada de professores é operacionalizada pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. Em uma visão de EaD, mediada por novas tecnologias digitais de informação e comunicação, os objetivos do sistema convergem, juntamente com outras ações do MEC, para o atingimento das metas 12, 13, 14 e 16 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE).

Por ser uma política pública, requer monitoramento constante dos gestores, para identificação de fragilidades do atual processo de articulação de ofertas, principalmente, no que concerne à articulação entre polos, IPES e redes de ensino, e também fragilidade das informações sobre os estudantes e seu perfil, para obter informações dos estudantes sobre o seu processo de formação.

Os resultados apresentados neste estudo, o maior em número de participação dos alunos pertencentes ao sistema UAB, foram emitidos considerando grupos de perfis que pudessem contribuir para análises comparativas entre as opiniões dos estudantes do sistema UAB atuantes como professores da Educação Básica, alunos(as) dos PNAP e dos demais segmentos (não atuantes dos Programas de formações priorizados pela CAPES).

Os dados foram dispostos de forma que, além das análises descritas neste artigo, possam ser visualizados sob novas abordagens de avaliações entre os perfis definidos pela Coordenação do Projeto de Pesquisa com os estudantes do sistema Universidade Aberta do Brasil.

Outro ganho técnico consistiu em sistematizar uma base para acompanhar, em geomapeamentos, as abrangências das opiniões dos discentes de acordo com as variáveis sistematizadas nos 5.570 municípios brasileiros. O acompanhamento sistêmico dos dados servirá como guia subsidiário aos processos de tomadas de decisões na busca de melhorias que reflitam os pontos indicados pelas opiniões constantes nessa amostra.

Referências

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2017. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016*. Curitiba, InterSaberes. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 06 ago. 2018.

ALVES, L. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância (RBAAD)*, 10, p. 83-92, 2011.

ARRUDA, E.P. Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. *Inclusão Social*, 10-1, p. 105-118, 2016.

ARRUDA, E.P.; ARRUDA, D.E.P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, 31-3, p. 321-338, 2015.

BIELSCHOWSKY, C.E. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos?. *Revista EaD em Foco*. 8-1, p. 1-25, 2018.

BITTENCOURT, H. R.; VIALI, L.; CARTELLIAS, A. O.; ALZIRO CESAR DE M. RODRIGUES, A. C. M. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. *Estudos em Avaliação Educacional* 19, n. 40, p. 247-262, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 5.800 de 8 de junho de 2006. 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 9.057 de 25 de maio de 2017. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – da concepção à regulamentação. Brasília. 5a ed, p. 1-327, 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 ago. 2018.

BRENNER, F. et al. Revisão Sistemática da Educação a Distância: Um estudo de Caso da EaD no Brasil. ESUD 2014. *XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Florianópolis/SC, 05 a 08 de agosto de 2014, p. 1167- 1181, 2014. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128187.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2018.

CAPES. O que é o sistema UAB. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>. Acesso em: 6 ago. 2018.

- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de Pesquisa em Administração*. 12º Ed. São Paulo, Saraiva, 2016.
- CORRÊA, M. A. Os materiais didáticos como recursos fundamentais de potencialização da qualidade do ensino e aprendizagem na EAD. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade de Industrial-ISSN-1983-1838*, v. 6, n. 1, p. 125-140, 2013.
- da SILVA, D. et al. Avaliação da qualidade percebida de cursos gestão em nível de graduação na modalidade EaD. *Revista de Administração da Unimep*, v. 14, n. 1, 242-268, 2016.
- DUTRA, J. M.; RODRIGUES, J. V. F. C. 2019. Modelo de Avaliação das Competências Tutoriais Aplicado aos Cursos De Graduação da UFAM no Âmbito da UAB. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 18, n. 1, p. 13, 2019.
- FERREIRA, R.D.S.; GAMEZ, L. *O papel da Universidade Aberta do Brasil no cumprimento das metas do PNE 2014-2024: potencialidades e fragilidades*. São Paulo, 12 de Junho de 2015, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_349.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.
- HAIR Jr., J.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. *Multivariate Data Analysis*. 7th edition. New Jersey, Prentice-Hall, 2009.
- HERNANDES, P.R.. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, 2017. p. 1-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500777.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2018.
- MATIAS-PEREIRA, J. *Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social*. 2008.
- MEC. Quantos cursos são ofertados pela UAB?. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32145?start=20>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34º Ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2011.
- RIBEIRO, G. O. et al. Perspectivas para a Redução da Evasão em EaD a partir da Avaliação da Qualidade do Ensino Online. In *Anais do Workshop de Informática na Escola*, v. 20, n. 1, p. 428, 2014.
- ROCHA, E.F. *A nova EaD brasileira: mais autonomia ou mais fiscalização?* Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/a_nova_EaD_brasileira_enilton_rocha.pdf Acesso em: 03 ago. 2018.
- ROQUE, G. O. B.; de CAMPOS, G. H. B.; ZIVIANI, C.; de ARAÚJO FONSECA, M. V. QUALIDADE EM EAD: o que pensam os cursistas?. In *Anais do Workshop de Informática na Escola*, v. 1, n. 1, p. 1553-1562, 2011.
- SANTOS, L.C.; MENEGASSI, C.H.M. 2018. Historia e a expansão da educação à distância: um estudo de caso da Unicesumar. *Revista GUAL*, Florianópolis, 11-1, p. 208-228.
- SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. *Pro-Posições*, v. 20, n. 2, p. 205-222, 2009.

SENAC. *História da Educação a Distância inclui cursos por cartas e rádio*. 2013. Disponível em: <http://www.ead.senac.br/noticias/2013/08/historia-da-educacao-a-distancia-inclui-cursos-por-cartas-e-radio/>. Acesso em: 06 ago. 2018.

VENTURA, L.; CRUZ, D. M. Ensino Superior a distância no Brasil: ausência nos marcos legais e expansão da apropriação privada. *Revista Educação e Emancipação*, n. 12, n. 1, p. 250-271, 2019.

VIDAL, E.M.; MAIA, J.E.B. *Introdução a EaD e informática básica*. 2. ed. Fortaleza, EdUECE, 2015. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/176646/2/Livro_Introducao%20a%20EAD.PDF. Acesso em: 06 ago. 2018.

VILLELA, A.P.; MESQUISTA, V.S. 2018. Educação à distância: história no Brasil. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIETI); Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância (ENPED). *Educação e Tecnologias Inovação em cenários de transição*. De 26/06 a 13/07/2018. Disponível em: cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/49/55/. Acesso em: 03 ago. 2018.