

Implementação de políticas públicas educacionais: proposta metodológica para implantação de polos associados da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Aurilédia Batista Teixeira

Analista administrativa terceirizada do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC). Mestre em Etologia e Bem-Estar Animal pelo Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharela em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em Administração Pública pela Escola Superior de Administração e Gerência da Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG/UDESC). *E-mail:* auriledia.teixeira@tcesc.tc.br.

Ivoneti da Silva Ramos

Professora Efetiva do Departamento de Administração Pública do Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na cadeira de Finanças Públicas. Mestre em Economia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Ciências Econômicas pela mesma instituição. Coordenadora do Curso de Administração Pública (EaD) da Escola Superior de Administração e Gerência da Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG/UDESC). *E-mail:* ivoneti.ramos@udesc.br.

Carlos Antonio Oliveira Vieira

Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Técnico em Agrimensura. Engenheiro agrimensor pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pós-doutor em Geomática pela University of Melbourne, Austrália. Doutor (PhD) em Sensoriamento Remoto do Meio Ambiente pela University of Nottingham, Reino Unido. Mestre em Sistemas e Computação pelo Instituto Militar de Engenharia (IME). Bacharel em Administração Pública pela Escola Superior de Administração e Gerência da Universidade do Estado de Santa Catarina (ESAG/UDESC). *E-mail:* carlos.vieira@ufsc.br.

Resumo: A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas oferecendo cursos de formação superior a distância. Para dar apoio às atividades realizadas pela UAB são criadas estruturas denominadas polos de apoio presencial. Porém, um dos maiores problemas enfrentados por gestores é a falta de ferramentas de suporte para a escolha, com critérios objetivos e de forma transparente, das localizações para instalação de novos polos de apoio. O objetivo deste trabalho é propor uma metodologia para suporte no processo de tomada de decisão para instalação de polos UAB, além de contribuir para o processo de implementação das políticas públicas educacionais. O modelo proposto é embasado em uma modelagem de análise multicritério de apoio à tomada de decisão, utilizando o método denominado de *Combinação Linear Ponderada*. Para o desenvolvimento desse modelo, utilizaram-se os pesos e os critérios utilizados por Silva (2018): população residente, domicílios com computador, domicílios com *internet*, número de escolas com ensino médio e proximidade a um polo de universidade pública. Para validação do modelo proposto, utilizaram-se os dados dos trabalhos de Silva (2018) e de Silva e Abreu (2019), obtendo-se, assim, exatamente os mesmos

resultados. Dessa forma, o modelo desenvolvido foi aplicado em um cenário composto por cinco municípios de Santa Catarina (Anita Garibaldi, São José do Cerrito, Bom Retiro, Urubici e Correia Pinto), onde não existem polos de apoio UAB. Os resultados para o estudo de caso proposto apontam que o município de Correia Pinto (27,43%) apresentou uma melhor composição de critérios para instalação do polo UAB, como também demonstram a facilidade da utilização do modelo proposto e a eficácia em escolher um entre os cinco municípios apresentados. Evidentemente que a metodologia não se limita a aplicações de escolha de polos educacionais, mas pode muito facilmente ser adaptada e replicada para diversas áreas do conhecimento. Além disso, o estudo traz para o campo da educação novas possibilidades para a implementação da política pública investigada.

Palavras-chave: Educação a distância (EaD). Polos de apoio presencial. Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Sumário: 1 Introdução – 2 Políticas públicas de educação no Brasil – 3 Histórico da educação a distância no Brasil – 4 Estruturação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – 5 Avaliação de critérios para a instalação de polos de apoio presencial para cursos EaD – 6 Procedimentos metodológicos – 7 Estudo de caso – 8 Considerações finais – Referências

1 Introdução

O conhecimento produz diversas transformações nos mais distintos contextos. Independentemente do aspecto (social, cultural, econômico e organizacional), o conhecimento causa a transformação da realidade, sendo apontado como determinante no estabelecimento das relações de poder (Takeuchi; Nonaka, 2008).

Na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), a educação é reconhecida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). Dessa forma, a educação tornou-se um direito fundamental, criando na sociedade uma demanda por instituições capazes de gerenciá-la. Nesse contexto, o governo federal é fundamental na gestão de instituições de ensino superior (IES) no país, visto que cabe ao Ministério da Educação (MEC), com assessoria do Conselho Nacional de Educação (CNE), a criação de normas gerais que regulamentam o funcionamento das instituições.

O ensino superior no Brasil é oferecido por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. Esses podendo ser públicos ou privados, com ou sem fins lucrativos. Os cursos, além da modalidade presencial, podem também ser oferecidos na modalidade de ensino a distância (EaD).

No modelo EaD, o aluno utiliza de tecnologias de comunicação, podendo assistir às aulas ajustadas aos seus horários. A presença regular em sala de aula é exigida em avaliações tutoriais, previamente acordada com a instituição de ensino. Para Behar (2009, p. 16), a EaD, assim como outras modalidades de ensino, é uma forma de promover a “aprendizagem organizada, que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediação para estabelecer a interação entre eles”.

Segundo Moran e Valente (2011), os dois modelos de EaD que predominam no Brasil são o modelo Teleaula e o modelo Web. Moran e Valente (2011) dividem o modelo Web em dois outros modelos: um mais virtual, com encontros presenciais somente para avaliações, e outro semipresencial. Esse último é o modelo utilizado pelas universidades públicas no Brasil, em parceria com a UAB (Silva; Abreu, 2022).

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de formação superior a distância para alunos com dificuldade de acesso ao ensino superior presencial. Além disso, a UAB, tem a “finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Brasil, 2006).

Para dar apoio às atividades realizadas pela UAB, são criadas estruturas de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos, denominadas polos UAB. Esses são de responsabilidade das IES, e podem ser tipificados como efetivo ou associado (Brasil, 2018). O polo efetivo é mantido (em estrutura física, tecnológica e de recursos humanos) por um governo estadual ou municipal; já o polo associado, por uma IES integrante do sistema UAB (Brasil, 2018).

De acordo com a Portaria Normativa nº 02/2007 do MEC, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância, o polo de apoio presencial “é a unidade operacional para desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.

De acordo com Pinto e Nogueira (2014), uma das dificuldades encontradas pelos profissionais envolvidos no EaD é a sua singularidade em termos de gestão, como a falta de ferramentas de suporte para a escolha, com critérios objetivos e de forma transparente, das melhores localizações para instalação de novos polos de apoio, dentre outros itens corriqueiros na oferta de ensino a distância.

Diante desse contexto, percebe-se que a escolha criteriosa da localização dos polos é fundamental, assim como o investimento nas estruturas (laboratórios, acesso à *internet*, salas para provas e tutoriais, biblioteca) para o seu funcionamento (Brasil, 2018). Em conjunto com a instalação física, os gestores devem levar em consideração outros critérios para tomada de decisão de instalação de um polo presencial, evitando, assim, prejuízos ao Erário e trazendo melhores resultados para a sociedade.

Assim, este trabalho tem por objetivo propor uma metodologia para o suporte no processo de tomada de decisão para instalação de polos UAB. Além disso, ajudará a trazer para o campo da educação novas possibilidades de implementação da política pública investigada.

2 Políticas públicas de educação no Brasil

Segundo Souza (2006), não existe uma única nem melhor definição sobre o que seja política pública. Porém, neste trabalho, seguiremos a definição dada por

Sechhi, Coelho e Pires (2019, p. 9), que definem que políticas públicas são “diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional para enfrentar um problema público”. Dessa forma, os autores afirmam que, para que exista uma política pública, a razão seria o tratamento ou a resolução de um problema coletivamente relevante, ou seja, a resposta a um problema público.

Nesse contexto, pode-se identificar que as “políticas públicas podem ser apresentadas como leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado” (Santos, 2011, p. 1). E em específico políticas públicas relacionadas à educação são programas ou ações que garantam o acesso, de todos, à educação e que ajudam a melhorar a qualidade do ensino.

Em relação à história da educação brasileira, percebe-se que a desigualdade sempre esteve presente, com ofertas de vagas direcionadas para a classe elitizada. E essa realidade está relacionada com a trajetória histórica das políticas públicas educacionais no Brasil, que “parece[m] revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados” (Santos, 2011, p. 1).

Segundo Araújo (2006), a instituição de políticas públicas para educação é muito recente no cenário brasileiro. Somente no final do século XIX, no contexto da Primeira República, é que a educação começou a aparecer na pauta do governo como necessária ao desenvolvimento do país.

O MEC (na época com o nome Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública) só foi institucionalizado em 1930, através da reforma conhecida como “Francisco Campos”, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Foi nessa época que houve o início da regulamentação das políticas educacionais (Santos, 2011).

Uma segunda reforma do ensino no Brasil aconteceu a partir de 1937, na época do Estado Novo, quando o presidente era Getúlio Vargas. Foram criadas, então, as leis orgânicas do ensino, que ampliavam e flexibilizavam a reforma educacional anterior a elas (Santos, 2011). Foram criados ainda o Senac, Senai, o Conselho de Educação Primária e o Fundo Nacional de Educação Primária (Pereira; Santos, 2009), assim como foi feita a divisão do ensino superior em bacharelado e licenciatura, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

No governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), as políticas públicas educacionais estavam relacionadas ao audacioso programa para o desenvolvimento econômico do país, chamado Plano de Metas, que tinha por *slogan* “50 anos em 5”. Neste Plano de Metas se encontrava a ampliação da educação e, por conseguinte, a criação e a extensão dos cursos técnicos voltados para a indústria e a agroindústria. A infraestrutura econômica, segundo o Plano de Metas, deveria ser “acompanhada de uma infraestrutura educacional e, portanto, social.

A meta constitui propriamente um Programa de Educação para o Desenvolvimento” (Brasil, 1958, p. 95).

Desde o governo de Juscelino Kubitschek, já aconteciam um intenso debate entre conservadores e privatistas, o Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, o Novo Manifesto, sobre as políticas educacionais adotadas pelos governos até aquele momento (Santos, 2011). Apesar de todo esse intenso debate, foi aprovada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no governo do então presidente João Goulart. Porém, a aprovação dela causou prejuízos para educação, pois fortaleceu o setor privado e limitou a expansão do ensino público (Santos, 2011). Através da LDB, em 1962, o Primeiro Plano Nacional de Educação foi criado e estados e municípios ganharam mais autonomia em relação à educação, diminuindo a centralização do governo federal.

Já no período militar (1964-1985), as políticas públicas educacionais desenvolvidas, estavam relacionadas ao Brasil responder compromissos assumidos com a Agência de Desenvolvimento Internacional (AID). Dessa forma, criou-se políticas de caráter desenvolvimentista, articuladas a um processo de reorganização do Estado (Shiroma; Morais; Evangelista, 2002). Como exemplo de políticas públicas educacionais desenvolvidas nesse período, surgiram a oferta do ensino técnico e do ensino elementar, através de empréstimos fornecidos pelo Banco Mundial ao governo brasileiro (Carmo; Fumes; Magalhães, 2019) e também a Reforma Universitária de 1968, que institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Além disso, houve a criação da segunda LDB, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos de idade.

Assim, como princípio orientador das políticas de ensino superior nas décadas de 1970 e 1980, o “poder público optou por manter, no âmbito federal e estadual, universidades públicas gratuitas, caracterizadas como instituições multifuncionais, que deveriam associar ensino, pesquisa e extensão, com um número limitado de vagas” (Neves; Martins, 2016, p. 98).

Apesar de toda aparente inovação que o regime militar tentou trazer para o desenvolvimento da educação brasileira, segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2002), em 1980, 30% da população era constituída de analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola.

No fim do regime militar, começaram a surgir no Brasil diversas associações científicas e sindicais na área da educação, como a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), a Confederação Nacional de Trabalhadores (CNTE), dentre outras, abrindo novas formas de pensamento em relação às políticas públicas relacionadas à educação (Nogueira, 2017).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passa a ser um direito de todos. Em consequência, o discurso sobre a inclusão de pessoas excluídas

dos processos educacionais ganha destaque “e políticas públicas estavam sendo requeridas a fim de tornar os sistemas de ensino mais preparados e abertos para atender à diversidade no ambiente escolar” (Carmo; Fumes, Magalhães, 2019, p. 4).

Segundo Santos (2011), as expectativas em relação ao delineamento das políticas educacionais na década de 1990 eram positivas. Expectativas essas que, ao longo do processo, foram se desfazendo devido às mudanças instauradas tanto na curta gestão de Fernando Collor de Mello/Itamar Franco “quanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, bem como aos rumos que foi assumindo o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996” (Santos, 2011, p. 7-8).

Em 1996, houve uma nova reforma na educação brasileira e foi implantada a terceira versão da LDB, a nº 9.394 (que é a versão usada até os dias atuais), no governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa nova versão, que legisla sobre todo o sistema educacional do Brasil (privado e público), dividiu a educação básica em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de incluir a participação da comunidade escolar na organização e gestão da escola. Além disso, a LDB surge com o intuito de redirecionar as ações do setor educacional, objetivando a educação como um direito de todos, em harmonia com o processo democrático conquistado após o período militar. Nessa mesma época, também foi criado o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Segundo Herminda (2006), o grande equívoco desse plano foi a ênfase dada ao ensino fundamental acima dos outros níveis de ensino.

No governo do presidente Luís Inácio da Silva (Lula), entre os anos de 2003 e 2010, as principais políticas públicas educacionais estavam relacionadas, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), à democratização do acesso e à garantia de permanência, à qualidade social da educação, permitindo a inclusão ao invés da exclusão, e à colaboração administrativa entre as esferas governamentais. Além disso, durante o governo de Lula, houve aumento das vagas no ensino superior, a criação de vários *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Silva, 2017).

Já no governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016), as políticas públicas educacionais foram relacionadas à continuação e à ampliação dos programas desenvolvidos no governo anterior. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), entre as políticas desenvolvidas têm destaque aquelas relacionadas ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e na educação, através do *slogan* “Brasil: Pátria Educadora”. Recursos foram investidos, através desse programa, principalmente na avaliação externa de vários setores da educação.

Com a entrada do presidente Michel Temer no poder (2016-2018), houve grandes mudanças nas políticas públicas que vinham sendo desenvolvidas, principalmente

aquelas relacionadas ao ensino médio (Silva, 2017). No que diz respeito ao ensino médio, foi instituída a Base Nacional Curricular Comum, “centrada na ideia de flexibilidade do currículo e no princípio de uma educação pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades pelo educando” (Lobo, 2020, p.1).

Atualmente, a educação está passando pelo contexto da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que instituiu o teto dos gastos, submetendo o país a uma diminuição crescente dos gastos com despesas públicas, que impactou e delimitou as políticas públicas, inclusive, as políticas educacionais.

Em 2019 houve um contingenciamento amplo das verbas para a educação. Na educação básica, o bloqueio (Fundeb, Pronatec, Mediatec, Programa de Merenda, Transporte Escolar) somou 2,8 bilhões. Nas universidades federais, os cortes de verbas foram na ordem de 30% do orçamento sobre despesas discricionárias (que envolvem investimentos e despesas de custeio). Nos institutos federais, aproximadamente 900 milhões, entre 37% a 42% dos recursos de custeio. Na pós-graduação, foram bloqueados 819 milhões e houve congelamento e posteriormente corte de 7.590 bolsas de pesquisa. “De forma que os contingenciamentos atingiram a educação em todos os seus níveis e modalidades” (Lobo, 2020, p. 3-4).

Nesse contexto, com a gestão do presidente Jair Bolsonaro (2018-2022), as principais políticas públicas educacionais traçadas foram: aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; aprovação do Parecer nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação, que atualizou as diretrizes curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação; avanço da perspectiva privatista e da gestão empresarial na esfera pública das escolas (Aguiar, 2020).

No contexto brasileiro, pode-se afirmar que, durante as últimas décadas, as políticas públicas educacionais produziram mudanças que parecem evocar grandes rupturas com as práticas patrimonialistas que ainda persistem em nosso país. Esse avanço tem sido permeado por desafios decorrentes da luta contínua por melhores condições de acesso e permanência na escolarização das pessoas. Porém, apesar da evolução dessas políticas educacionais, “persistem diversas desigualdades as quais poderiam ser amenizadas por meio da educação adequada ao cumprimento de patamares básicos de cidadania” (Moraes; Souza; Hamada, 2019, p. 670).

3 Histórico da educação a distância no Brasil

No Brasil, apesar das mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas, a educação ainda se mantém na seletividade e na exclusão daqueles que precisam dela (Pereira; Moraes, 2009). E foi nesse contexto de democratização e facilitação

do acesso ao ensino que a EaD estabeleceu sua base no país. As políticas públicas que criaram a possibilidade do surgimento da EaD estavam relacionadas à possibilidade de ampliação de matriculados, à rápida expansão de vagas no ensino superior, sem exigir grandes estruturas físicas para o processo de ensino e aprendizagem (Arruda; Arruda, 2015).

Somando-se a isso, novos processos de ensino-aprendizagem a distância estão surgindo com o acesso possibilitado por avanços nas áreas de tecnologias de informação e comunicação.

Com o avanço das mídias digitais e da expansão da *Internet*, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente ou inseridas em contextos diferenciados. (Alves, 2011, p. 84).

Pereira e Moraes (2009) relatam que, desde os anos 1970, no Brasil, houve tentativas de experiências em EaD. Essas tentativas, no entanto, traziam fortes componentes ideológicos necessários à manutenção do regime militar brasileiro, que naquele momento ocupava o poder. No entanto, na década de 1980, a EaD, devido a posições contrárias ao regime militar que então ocupavam o poder, foi relegada ao esquecimento. Foi somente na década de 1990, quando houve uma maior abertura econômica e políticas públicas relacionadas à educação continuada e permanente, que a EaD foi considerada como uma possibilidade de ampliação de oportunidades educacionais (Pereira; Moraes, 2009).

Em 1994 foi criado o Consórcio Brasileiro de Educação a Distância (Brasilead), que congregava várias universidades públicas brasileiras e que, segundo Pereira e Moraes (2009), pode ser considerado o embrião da UAB. No entanto, somente em 1996, quando foi publicada a LDB (Lei nº 9.394/1996), que a educação a distância no Brasil se efetivou como uma modalidade educacional.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDB, em seu artigo 1º, define a EaD como

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).

Dessa forma, conforme Arruda e Arruda (2015), o Decreto nº 9.057/2017 caracteriza o EaD como um sistema de autoaprendizagem com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados.

De acordo com o Censo Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil (2020), existem no país 1.600 instituições (públicas, privadas com ou sem fins lucrativos, organizações não governamentais e órgãos públicos) desenvolvedoras de EaD.

Os dados do Censo da Educação Superior divulgado em 2022 demonstraram que o número de matrículas na educação superior a distância foi de 3.105.803, enquanto, em 2015, foi de 1.393.752 (INEP, 2020, 2016). Esses dados demonstram um aumento de 122,84% no número de matriculados na educação superior a distância, entre 2015 e 2020. Já na educação superior presencial, o número de matrículas que em 2015 era de 6.633.545 passou para 3.408.737 matrículas em 2020, demonstrando uma redução de 94,60% (IBGE, 2022).

Esses dados ajudam a compreender não só uma considerável redução nos ingressos na educação superior presencial, mas ressalta também a importância do EaD e o quanto essa modalidade tem contribuído para a expansão do ensino superior no país. Porém, demonstra o quanto esse modelo de ensino necessita, enquanto política pública, de uma análise mais aprofundada da qualidade de ensino, dos problemas técnicos, da falta de acesso a dispositivos adequados, dentre outros. Assim, um dos desafios fundamentais é a garantia da qualidade do conteúdo e do conhecimento oferecido.

4 Estruturação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Segundo Costa e Pimentel (2009), entre os anos 1970 e 2005, aconteciam grandes discussões no Congresso Nacional, em universidades públicas e no Poder Executivo sobre a necessidade e pertinência da adoção da educação a distância. Nesse sentido, aconteciam em torno da ideia de criação de uma UAB, que se configurou no modelo adotado no final de 2005, quando foi lançado o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Conforme Costa (2012), em 1972, o Congresso Nacional recebia o primeiro projeto de lei criando a universidade aberta, que porém não foi efetivado. Costa e Pimentel (2009) ainda citam que, entre os anos de 1970 e 1991, existiram cerca de 70 projetos de lei que tratavam sobre o processo de criação de uma instituição de ensino superior a distância. Mas somente em 1990 foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Redação o Projeto de Lei nº 4.592-C, do MEC, que dispunha sobre a UAB. “Deste Projeto de Lei derivaram iniciativas como a inclusão do artigo 80 referente à educação a distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (Costa; Pimentel, 2009, p. 76). Esse projeto de lei foi aprovado na Câmara dos Deputados, porém não chegou a ser apreciado pelo Senado Federal, tendo sido retirado em 1993 (Costa, 2012).

Com a publicação do Decreto nº 1.237, de 6 de setembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação a Distância (Sinead), e com a incorporação

da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1996, à estrutura do MEC, abriu-se o caminho para, em 2006, ser lançada a UAB. Além disso, com o reconhecimento da EaD na legislação, Lei nº 9.394/1996 (LDB), a discussão acerca da criação da UAB estava como uma das prioridades do MEC (Costa, 2012).

Outro ponto importante que também abriu caminho para a criação da UAB foi a formação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), “que não teria *campus*, nem estrutura física, mas estaria em todas as universidades públicas que se consorciassem” (Silva; Ribeiro; Scheneider, 2006, p. 77). Em agosto de 2000, foi assinado o termo de adesão junto aos ministros da Educação, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações, lançando essa nova universidade. Nessa data, a UniRede era formada por 62 IES públicas dispostas a fazer educação a distância (Franco, 2006). E, na concepção de Franco (2006), a criação da UniRede fortaleceu e contribuiu para os debates para a criação da UAB.

Diante desse contexto, em 2005, foi lançado o primeiro edital através da SEED, com a proposta de chamar as IES públicas para o desenvolvimento de cursos de graduação a distância. Esse edital estabelecia bases de cooperação entre os três níveis da esfera pública e tinha como objetivo a implementação de uma ação pública de educação superior a distância, com o nome de Sistema UAB.

Esse edital foi dividido em duas partes: A e B. A parte A era referente a candidatura por parte de prefeituras e governos estaduais de projetos para sediarem polos de apoio presencial. Já a parte B, a convites as IES federais para oferecerem propostas de cursos na modalidade EaD.

O edital declarava que os cursos seriam integralmente financiados pelo MEC e os polos de apoio presencial custeados pelo município ou pelo Estado. Foram investidos, pelo SEED, cerca de R\$14.000.000,00 no apoio técnico e financeiro às IES que participariam do programa. Foram abertas 17.565 vagas em cursos superiores pela modalidade a distância (Costa, 2012). Diante desse contexto, conforme Santos e Dias (2010, p. 23),

segundo uma tendência mundial e objetivando expandir e interiorizar a educação superior pública e gratuita no país, o Ministério da Educação instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, visando a oferta de cursos e programas de educação continuada superior, na modalidade a distância, pelas universidades públicas brasileiras.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu o Sistema UAB. Esse decreto se tornou a legislação primária da UAB, regularizando as ações entre a UAB e as IES públicas, além de orientar a forma como seria desenvolvida a articulação entre os entes federativos (Brasil, 2006).

Os primeiros cursos da UAB, frutos do primeiro edital lançado pela SEED, foram implementados a partir de março de 2007. O segundo edital foi lançado ainda no final de 2005. Nessa versão, o que chamava atenção era a abertura para a participação de universidades públicas estaduais na oferta de cursos.

Nesse novo edital, o MEC ampliou suas diretrizes e para a seleção das IES o processo deveria observar dois parâmetros principais: “adoção da divisão territorial do Brasil em microrregiões, como elemento orientador para uma distribuição geopolítica equilibrada dos polos da UAB”; “escolha exclusiva de cursos na área de formação inicial e continuada de professores” (Costa; Pimentel, 2009, p. 78).

Ainda hoje, o sistema UAB é coordenado pela CAPES/MEC, e desenvolve suas atividades por meio de polos de apoio presencial e também através de plataformas virtuais, articulando diferentes níveis federativos e políticos, com foco nas licenciaturas. Além de oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, fornece formação continuada para aqueles já graduados (Brasil, 2022). Dessa forma, a UAB se caracteriza em forma de sistema, ou seja, como uma organização com procedimentos característicos. Os membros desse sistema são as IES consorciadas, os municípios onde existem os polos de apoio presencial e os órgãos institucionais do governo (MEC e CAPES).

Os polos são “estruturas acadêmicas de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de EAD, de responsabilidade das IES” (Brasil, 2018). De acordo com o MEC, os polos devem estar localizados, preferencialmente, em municípios de porte médio, com uma população entre 20 e 50 mil habitantes e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior. Como dito anteriormente, os polos UAB podem ser tipificados como efetivos ou associados. O polo efetivo é mantido por um governo estadual ou municipal, e o polo associado, por uma IES integrante do sistema UAB. “Para implantar ou manter um Polo UAB, a instituição interessada deverá dispor de espaços com mobiliário correspondente as suas finalidades, além de condições adequadas de conforto ambiental, iluminação, acústica e ventilação” (Brasil, 2018). Além disso, de acordo com a CAPES:

Um Polo UAB deve ter uma infraestrutura tecnológica composta, basicamente, por:

III. computadores em número adequado para atender o quantitativo de alunos (as) que se pretende atender no Polo;

II. conexão à *internet* em banda larga (recomenda-se acesso mínimo de 2Mb) para todos os ambientes do Polo;

III. ferramentas pedagógicas tais como *datashow*, lousa, podendo ser digital; equipamentos para conferência web ou videoconferência (Brasil, 2018).

Hoje, a UAB tem 555 polos, distribuídos nos 26 estados brasileiros e Distrito Federal. A Região Sul possui 97 polos, sendo que 17 deles estão em Santa Catarina (Brasil, 2022).

5 Avaliação de critérios para a instalação de polos de apoio presencial para cursos EaD

Silva, Hernández e Abreu (2017), Silva (2018) e Silva e Abreu (2019) utilizaram o método Analytic Network Process (ANP) para auxílio no processo de tomada de decisão para instalação de polos de apoio presencial de cursos EaD. A análise multicritério pelo método ANP consiste em avaliar e tomar decisões complexas considerando múltiplos critérios inter-relacionados e dependentes, utilizando uma estrutura em rede para modelar e analisar as influências mútuas entre esses critérios. Silva, Hernández e Abreu (2017) e Silva (2018) avaliaram critérios para escolha de municípios no Vale Médio Paraíba para instalação de polos do Centro de Ensino à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Silva e Abreu (2019) utilizaram o mesmo método para escolha do melhor local para instalação de polos na Região Serrana do estado do Rio de Janeiro.

A partir da modelagem ANP desenvolvida para dar suporte ao processo de tomada de decisão para instalação de polos de apoio presencial, Silva (2018), desenvolveu uma ferramenta tecnológica denominada *e-Polos*, por meio da qual,

aliado às variáveis de cunho político, torna-se possível ampliar as probabilidades de permanência e sucesso na instalação de um polo de apoio presencial por longo prazo, seja a nível estadual, na escolha de municípios ou a nível municipal, selecionando os bairros que apresentam as melhores condições para sediar o polo (Silva, 2018, p. 71).

O *e-Polos* utiliza o método ANP que permite organizar um problema de decisão em uma estrutura de rede, para construção de um modelo para instalação de polos de apoio presencial para cursos à distância. Para aplicação desse método de análise multicritério, Silva (2018), estabeleceu os critérios (variáveis condicionantes), assim como os pesos, para assim ponderar os critérios e definir o local ideal para implantação do polo de apoio presencial.

Para definir os principais critérios na implantação de um polo de apoio presencial, primeiramente, Silva (2018), realizou uma entrevista com os coordenadores de cursos à distância do Cederj e com dois especialistas em EaD. A partir do resultado dessas entrevistas, Silva (2018) definiu critérios para o desenvolvimento de um modelo que fosse facilmente replicado e que a busca por seus dados fosse de fácil acesso. Dessa forma, os critérios adotados foram: população residente, domicílios com computador, domicílios com *internet*, escolas com ensino

médio e proximidade a um polo do CEDERJ. O último critério, “proximidade a um polo do CEDERJ”, em Silva (2019), foi alterado para “proximidade a outro município que possua um polo de apoio presencial de alguma universidade pública”.

Analisando os critérios, quanto maior a população residente no município, maior será o número de alunos alcançados com os cursos de graduação. Por se tratar de ensino a distância, o uso do computador e o acesso à *internet* são necessários, pois as atividades serão feitas via plataforma do CEDERJ. O maior número de escolas com ensino médio demonstra concentrar um número maior de estudantes que desejam cursar uma universidade. A proximidade de um município a outro que já possui um polo de apoio presencial do CEDERJ não gera qualquer impedimento para os alunos cursarem uma graduação, o que descaracteriza a implantação de um polo de apoio presencial nesse município (Silva, 2018, p. 61).

Posteriormente, Silva (2018) aplicou uma pesquisa Delphi, através de um questionário fechado aos coordenadores de cursos EaD do CEDERJ e a especialistas em EaD, para estabelecerem os pesos (importância) referentes aos critérios definidos anteriormente, de acordo com a escala de Saaty (1997). Dessa forma, os coordenadores e os especialistas davam notas que variavam de 1 a 9, em que “os valores representam: 1 – igual importância; 3 – importância fraca; 5 – importância forte; 7 – muito forte; 9 – importância absoluta; e 2, 4, 6, 8 – valores intermediários” (Silva, 2018, p. 30). Após a aplicação dos questionários, foi realizada uma segunda rodada da pesquisa Delphi, onde foi encaminhado um novo questionário aos mesmos participantes, informando os valores de pesos alcançados para cada critério, esperando assim que chegassem a um consenso em nível de resposta. Dessa forma, as respostas convergiram na definição de que os critérios que apresentam uma relação de influência ou dependência são domicílios com computador e domicílios com acesso à *internet*.

A partir desses resultados, Silva (2018) desenvolveu um modelo de apoio à tomada de decisão para instalação de polos de apoio presencial utilizando o método ANP.

A principal conclusão dos referidos trabalhos (Silva; Hernández; Abreu, 2017; Silva, 2018; Silva; Abreu, 2019) é que o modelo proposto atendeu ao objetivo das pesquisas, mostrando-se eficaz para definir o município para implantação do polo de apoio presencial.

6 Procedimentos metodológicos

A proposta apresentada é pesquisa exploratória, com foco em identificar alternativas de modelos de apoio ao processo de tomada de decisão para instalação de novos polos UAB.

Para alcançar os objetivos deste trabalho, foi necessária a realização de pesquisa bibliográfica sobre EaD, sobre legislação UAB e sobre legislação UAB, com foco na implantação de polos, levantamento de dados institucionais e documentos públicos.

Além disso, foi realizada uma pesquisa bibliométrica no Google Scholar e no SciELO, com a finalidade de encontrar trabalhos científicos dos últimos 10 anos sobre a criação e/ou implantação de polos UAB no Brasil. Para isso, foram usados termos como: “educação a distância”, “EaD”, “Universidade Aberta do Brasil”, “implantação de polos UAB” e “polos UAB”. Os resultados encontrados e que melhor se enquadravam com os objetivos da busca foram os trabalhos desenvolvidos por Silva, Hernández e Abreu (2017), Silva (2018) e Silva e Abreu (2019).

A partir do trabalho desenvolvido pelos autores Silva; Hernández; Abreu, 2017; Silva, 2018 e Silva; Abreu, 2019, utilizando as mesmas variáveis (critérios/fatores) e pesos propostos, realizou-se uma modelagem alternativa de análise multicritério,¹ aplicando-se um método denominado de Combinação Linear Ponderada (Weighted Linear Combination – WLC). Este método, assim como no ANP, permite reter a variabilidade dos dados contínuos e tem a possibilidade de os critérios compensarem-se uns com os outros. Um escore de aptidão baixo em um critério pode ser compensado por um escore alto de aptidão em outro critério (Eastman, 1998). Outra vantagem do método WLC é a capacidade de dar diferentes pesos relativos para cada um dos critérios escolhidos. “Os pesos dos fatores, algumas vezes chamados de pesos de compensação, são atribuídos a cada fator; eles indicam a importância relativa de cada fator em relação aos demais e controlam como os fatores irão compensar-se uns aos outros” (Eastman, 1998, p. 187).

Para o desenvolvimento do método alternativo WLC, utilizaram-se os mesmos pesos e critérios utilizados por Silva (2018): população residente (população), domicílios com computador (computador), domicílios com *internet* (*internet*), escolas com ensino médio (escolas E.M.) e proximidade a um polo de universidade pública (polos).

Seguindo o método WLC, os critérios deverão ser padronizados, ou seja, reescalados (Reesc) em valores entre 0 e 1, para viabilizar a comparação. Essa padronização dos valores dos critérios justifica-se, pois, nessa modelagem, para os critérios população residente (população), domicílios com computador (computador), domicílios com *internet* (*internet*) e escolas com ensino médio (escolas E.M.) utilizaram-se números em diferentes domínios e unidades de avaliação, ou seja, estimativa na casa dos milhares. Já para o critério proximidade a um polo de universidade pública (polos), utilizou-se a medida em quilômetros (km). Assim,

¹ O modelo alternativo, em planilha Excel, pode ser acessado pelo *link*: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1_fwmsfBParPRbSziKzIbi1x0bm_LU2DQ1CXh8soQ/edit?usp=sharing.

para padronização, faz-se o reescalonamento (Reesc) dos valores dos critérios, permitindo que os valores não comparáveis entre si sejam convertidos, o que os torna comparáveis. Depois que os valores desses critérios foram padronizados, foi possível aplicar a regra de decisão.

Para a regra de decisão, na modelagem WLC, multiplica-se cada critério padronizado (reescalados entre 0 e 1) pelo seu peso correspondente e realiza-se o somatório dos produtos (Equação 1).

$$DECISÃO (\%) = [(população \times peso) + (computador \times peso) + (internet \times peso) + (Escolas E.M \times peso) + (polos \times peso)] \times 100 (1)$$

Assim como realizado por Silva (2018), para obtenção dos dados para os critérios população residente (população), domicílios com computador (computador), domicílios com *internet* (*internet*) e escolas com ensino médio (escolas E.M.), utilizaram-se os dados do *site* IBGE Cidades (IBGE, 2010). Já para o critério proximidade a um polo de universidade pública (polos), utilizou-se a ferramenta Google Maps para medir a distância de deslocamento, em quilômetros (km), do polo ou *campus* localizado na cidade mais próxima ao município em que se pretende instalar o polo de apoio presencial UAB.

Para a validação do modelo WLC proposto, foram usados os dados do trabalho de Silva (2018), assim como os dados do trabalho de Silva e Abreu (2019).

7 Estudo de caso

No processo de validação do modelo WLC proposto, observou-se que foram obtidos exatamente e consistentemente os mesmos resultados, quando foram utilizados os mesmos dados apresentados nos trabalhos de Silva (2018) e de Silva e Abreu (2019). Assim, conclui-se que a metodologia foi implementada corretamente.

Após a validação do método alternativo usando a modelagem WLC e a análise das localizações geográficas dos polos UAB e das instituições de ensino superior públicas (IES) já implantados no estado de Santa Catarina, foi escolhida a Região Serrana catarinense para realizar um estudo de caso.

A Mesorregião Serrana catarinense possui 30 municípios, e em 3 deles há a presença de polos de apoio presencial UAB, a saber: em Campos Novos, Lages e Otacílio Costa, sendo que em Lages e Urupema existe a presença do Campus do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Os municípios escolhidos, para o estudo de caso, foram: Anita Garibaldi, São José do Cerrito, Bom Retiro, Urubici e Correia Pinto. A escolha das principais características desses cinco municípios se justifica pelo fato de não possuírem *campi* e nem polos de apoio presencial UAB e de apresentarem um número populacional aproximado.

Dessa forma, seguindo a modelagem WLC, inseriram-se na planilha eletrônica em Excel desenvolvida (Tabela 1) os valores dos critérios população residente (população), os domicílios com computador (computador), os domicílios com *internet* (*internet*), as escolas de ensino médio (escolas E.M.), obtidos do *site* IBGE Cidades. Já para o critério proximidade, algum polo de apoio presencial (polos), insere-se na planilha eletrônica o valor em quilômetros (Km), obtido por meio da ferramenta Google Maps (distância do polo, ou o *campus* localizado na cidade mais próxima ao município em que se pretende instalar o polo). Inserindo-se os valores dos critérios na planilha, os valores reescalados (Reesc) aparecerão automaticamente.

Com relação ao critério proximidade a algum polo de apoio presencial, foram calculadas as distâncias no Google Maps da seguinte forma: do município de Anita Garibaldi até o município de Campos Novos (possui polo IFSC), dos municípios de São José do Cerrito e Correia Pinto até o município de Lages (possui polo e Campus IFSC), e dos municípios de Bom Retiro e Urubici até o município de Urupeema (possui Campus IFSC).

Tabela 1 – Modelagem WLC do estudo de caso utilizando uma planilha eletrônica Excel

Município	População	Reesc	Computador	Reesc	Internet	Reesc	Escolas E. M.	Reesc	Polos	Reesc	DECISÃO
1 Anita Garibaldi	8.623	0,16	603	0,13	394	0,12	2	0,17	59,8	0,23	16,38%
2 São José do Cerrito	9.273	0,18	378	0,08	185	0,06	3	0,25	40,2	0,15	13,98%
3 Bom Retiro	8.947	0,17	1.070	0,27	826	0,25	1	0,08	75,4	0,29	21,24%
4 Urubici	10.699	0,20	1.115	0,24	679	0,21	3	0,25	52,5	0,20	20,97%
5 Correia Pinto	14.785	0,28	1.616	0,39	1.192	0,36	1	0,25	31,7	0,17	27,43%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	0,00%
TOTAL	52.322	1,00	4.732	1,00	3.276	1,00	12	1,00	259,60	1,00	100,00%
MAIOR PERCENTUAL											
PESOS		0,436		0,089		0,233		0,05		0,192	27,43%
											1

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A partir do modelo desenvolvido e após a inserção dos dados, será escolhido aquele município que apresentar o maior percentual, na coluna *decisão*, representando a localidade que apresenta, no conjunto, uma melhor composição de critérios para instalação do novo polo de apoio presencial. Entre todos os municípios envolvidos na análise – Anita Garibaldi (16,38%), São José do Cerrito (13,98%), Bom Retiro (21,24%), Urubici (20,97%) – foi o município de Correia Pinto (27,43%)

que reuniu uma melhor composição desses critérios, considerando as variáveis e pesos utilizados neste estudo de caso, conforme resultado apresentado na Tabela 1.

8 Considerações finais

O objetivo de identificar alternativas de apoio à tomada de decisão para instalação de polos UAB associados foi alcançado com sucesso, minimizando decisões baseadas na intuição e/ou na discricionariedade do gestor.

Além disso, no contexto das aberturas de polos de apoio presencial UAB, a tomada de decisão deve ser pautada na legislação vigente, prevendo uma estrutura física mínima do interessado e análise mercadológica para verificar se existe demanda para a IES. Além do mais, torna-se imprescindível para o gestor dispor de ferramentas de análises quantitativas como suporte ao processo de tomada de decisão.

O resultado do estudo de caso sugere que o município de Correia Pinto (27,43%) apresentou a melhor composição de critérios para a instalação do novo polo UAB. Além disso, demonstra a facilidade de uso do modelo proposto e sua eficácia na escolha de um município, entre os cinco analisados. Essa metodologia, embora aplicada aqui para a escolha de polos educacionais, pode ser facilmente adaptada e utilizada em outras áreas do conhecimento. Ademais, o estudo oferece novas possibilidades para a implementação da política pública investigada no campo da educação.

Dessa forma, recomenda-se a utilização da modelagem WLC proposta para a escolha de um município para instalação de um polo de apoio presencial UAB. Essa modelagem de análise multicritério, aliada às variáveis de cunho político, poderá ampliar as probabilidades de permanência e sucesso na instalação de um polo em longo prazo, pois selecionará o município que apresenta as melhores características para sediá-lo.

As potencialidades da modelagem WLC se traduzem em uma facilidade para os gestores, pois sua utilização requer apenas a inserção de dados secundários, públicos e/ou de fácil acesso.

Como sugestão para trabalhos futuros, entende-se como relevante que os pesos e critérios utilizados na metodologia WLC possam ser desenvolvidas para a realidade de Santa Catarina, através de uma pesquisa Delphi com os profissionais e especialistas do EaD do estado. Além de se traduzir em uma solução mais eficiente e eficaz para a instalação de polos de apoio presencial, caracterizará a realidade local.

Implementation of public educational policies: Methodological proposal for implementing UAB associated centers

Abstract: The Open University of Brazil – “UAB” is an integrated system of public universities offering distance learning higher education courses. To support these activities carried out by the UAB, are created face-to-face support centers. However, one of the biggest problems faced by managers is the

lack of support tools for choosing, with objective criteria and in a transparent manner, the locations for installing new support centers. The objective of this work is to propose a methodology to support the decision-making process for the installation of UAB centers, in addition to contributing to the process of implementing public educational policies. The proposed model is based on multi-criteria analysis modelling to support decision-making process, using the method called Weighted Linear Combination – WLC. For the development of this model, the weights and criteria presented by Silva (2018) were used: resident population, households with a computer, households with internet, number of schools with high school levels and proximity to a public university hub. For validation of the proposed model, data from the works of Silva (2018) and Silva and Abreu (2019) were used, which reached exactly the same results. Thus, the model developed was applied in a scenario composed of five municipalities of Santa Catarina (Anita Garibaldi, São José do Cerrito, Bom Retiro, Urubici and Correia Pinto), where there are no IFSC in-class support poles. The results indicate that the municipality of Correia Pinto (27.43%) presented a better composition of criteria for installing a face-to-face support centers. Obviously, this methodology is not limited to applications for choosing educational centers, but can very easily be adapted and replicated for different areas of knowledge. Furthermore, this study brings new possibilities to the field of education for the implementation of the public policy investigated.

Keywords: Distance education – “EaD”. In-class support poles. Open University of Brazil – “UAB”.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela S. Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 618-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 10, n. 21, 2011.
- ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta; ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015.
- BEHAR, Patricia Alejandra. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 23 mai. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 23 mai. 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Educação a Distância. *Gov.br*, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia>. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Polos UAB. *Gov.br*, Brasília, DF, 12 jan. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/uab/mais-sobre-o-sistema-uab/polos-uab>. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. *Programas de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek*. Estado do Plano de Desenvolvimento Econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1958. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/777/33>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X39223>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 13 jun. 2022.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *ETD-Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 71-90, 2009.

COSTA, Maria Luisa Furlan. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. *Revista HISTEDBR On-line*, [S. l.], v. 12, n. 45, p. 281-295, 2012.

EASTMAN, J. Ronald. *IDRISI for Windows: introdução e exercícios tutoriais*. Porto Alegre: UFRGS, Centro de Recursos Idrisi, 1998.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. O programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: SEED. *Desafios da educação a distância na formação de professores*. Brasília, DF: SEED, 2006.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6483/4666>. Acesso em: 13 jun. 2022.

IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 19 out. 2022.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25 maio 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOBO, Sônia Aparecida. Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores. *Sintef-GO*, Goiânia, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Pol%C3%ADticas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MORAES, Nelson Russo; SOUZA, Fernando; HAMADA, Caroliny. Políticas públicas de educação: recorte a partir de uma revisão bibliográfica sistemática. *Revista Observatório*, Palmas, v. 5, n. 4, p. 670-709, 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/7288/15515>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MORAN, José Manuel; VALENTE, Armando José. *Educação a distância*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta.; MARTINS, Carlos Benetido. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz; WELLER, Wivian; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo (org.). *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília, DF: IPEA; Pequim: Social Science Academic Press/SSAP. v. 1. p. 95-124, 2016.

NOGUEIRA, Maria Zuleide de Lima. Políticas públicas educacionais: desafios da inclusão no ensino regular. *ID On Line. Revista de Psicologia*, [S. l.], v. 10, n. 33, p. 149-172, 2017.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. 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. (org.). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede*. Brasília, DF: Editora da UnB, 2010. v. 3. p. 65-90.

PEREIRA, Wendell; SANTOS, Sônia. Políticas públicas e educacionais no contexto histórico brasileiro. In: SIMPÓSIO ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 28., Uberlândia. *Anais (...)*. Uberlândia: UFU, 2009. Disponível em <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC15.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PINTO, Glenio do Couto Junior; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. Programa Universidade Aberta do Brasil: aspectos relevantes na construção de uma metodologia para avaliar sua implementação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, p. 227-249, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100011>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SAATY, Thomas Lorie. A scaling method for priorities in hierarchical structures. *Journal of Mathematical Psychology*, [S. l.], v. 15, p. 234-281, 1977. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0022249677900335?via%3Dihub>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Anais Eletrônicos (...)*. São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SANTOS, Núbia Schaper; DIAS, Rosilana Aparecida. Educação a distância: aspectos da legislação e da organização. *Biblioteca Virtual do NEAD*, Juiz de Fora, p. 17- 27, 2010.

SECCHI, Leonardo; SOUZA COELHO, Fernando de; PIRES, Valdemir. *Políticas públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos*. [S. l.]: Cengage Learning Edições Ltda., 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Anicleide Pereira da; RIBEIRO, Tiago Nery; SCHNEIDER, Henrique Nou. UNIREDE: uma proposta para o ensino público a distância no Brasil e as ações no Estado de Sergipe. *Scientia Plena*, [S. l.], v. 2, n. 7, p. 74-81, 2006. Disponível em: <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/597/252>. Acesso em: 4 jun. 2022.

SILVA, Fabrício Martins Carvalho da; ABREU, Júlio Cesar Andrade. Aplicação do método de análise em rede na instalação de polos de educação a distância na Região Serrana fluminense. *Revista EDaPECI*, Sergipe, v. 19, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2019. DOI: 10.29276/redapeci.2019.19.19664.28-43. Acesso em: 12 jun 2022.

SILVA, Fabrício Martins Carvalho da. *Avaliação de critérios para a instalação de polos de apoio presencial para cursos de educação a distância*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9445/Disserta%3a7%3a3%a3o%20Fabr%3adcio%20Martins%20Carvalho%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jun. 2022.

SILVA, Fabrício Martins Carvalho da; HERNÁNDEZ, Cecília Toledo; ABREU, Júlio Cesar Andrade. Avaliação de critérios para instalação de polos de apoio presencial para cursos de ensino a distância utilizando o Analytic Network Process. *Competência*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.24936/2177-4986.v10n2.2017.597>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SILVA, Lilian Catiúscia Eifler Firme da. *Políticas públicas em educação: o referencial curricular para educação física em escolas da rede estadual no ensino médio em Porto Velho/RO*. 2017. Dissertação (Mestrado), Fundação Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/294854202.pdf>. Acesso em 13 jun. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Dossiê Sociedade e Políticas Públicas: Sociologia*, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 7 jan. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 12 jun 2022.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro (org.). *Gestão do conhecimento*. Porto Alegre: Bookman, 2008. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oNUYV8AoPgAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=gest%C3%A3o+do+conhecimento+TAKEUCHI%3B+NONAKA,+2008&ots=8dx_3jlelB&sig=nrOT1exfkhTV96SdAjImpGDILwE#v=onepage&q=gest%C3%A3o%20do%20conhecimento%20TAKEUCHI%3B%20NONAKA%2C%202008&f=false. Acesso em: 2 jun. 2022.

Informação bibliográfica deste texto, conforme a NBR 6023:2018 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):

TEIXEIRA, Aurilédia Batista; RAMOS, Ivoneti da Silva; VIEIRA, Carlos Antonio Oliveira. Implementação de políticas públicas educacionais: proposta metodológica para implantação de polos associados da Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina – RTCE/SC*, Belo Horizonte, ano 2, n. 3, p. 99-119, maio/out. 2024. DOI: 10.52028/tce-sc.v02.i03.ART05.SC
