



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

DIOGO GONÇALVES FERREIRA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL:
O Impacto da Evasão do Ensino**

GOIÂNIA-GO
2024

DIOGO GONÇALVES FERREIRA

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL:
O Impacto da Evasão do Ensino**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração, Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro

GOIÂNIA-GO

2024

Catálogo na fonte - Sistema de Biblioteca da PUC Goiás
Melany Barbosa Borges Xavier - Bibliotecária - CRB1/1356

F383e Ferreira, Diogo Gonçalves

Educação à distância no Brasil : O Impacto da Evasão do Ensino/ Diogo Gonçalves Ferreira.-- 2024.

147 f.: il.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.

Inclui referências: f. 135-147.

1. Ensino à distância - Brasil. 2. Evasão universitária - Brasil. I. Carneiro, Maria Esperança Fernandes. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 26/08/2024. III. Título.

CDU: 37.018.43(043)

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta tese não poderia deixar de expressar minha profunda gratidão a todos que me apoiaram e contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Prof. Maria Esperança, pela orientação precisa, pelo incentivo constante e pela paciência ao longo desta jornada acadêmica. Sua sabedoria e dedicação foram fundamentais para a concretização desta pesquisa.

Agradeço também aos meus Orixás, pela sabedoria e equilíbrio concedidos durante esses quatro anos de estudos intensos e desafios constantes. Sua presença espiritual foi um alicerce essencial em minha caminhada.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram incondicionalmente, expresso meu amor e gratidão. Em especial, agradeço à minha matriarca, Caiter Maria Ferreira da Silva, cuja força e determinação sempre me inspiraram a seguir em frente. Aos meus irmãos, Demerson Ferreira e Douglas Ferreira, meu agradecimento pelo apoio e incentivo contínuos.

Sou grato também aos meus amigos de todas as horas. Em especial, à minha melhor amiga de jornada, Roberta Raiane, e seu esposo, Laci Marques. Sua amizade, apoio e compreensão foram inestimáveis em todos os momentos desta trajetória.

Não posso deixar de mencionar uma pessoa especial que esteve ao meu lado por quatro anos, Igor Castilho Delgado que, mesmo residindo atualmente em Goiatuba, me acompanhou e apoiou em inúmeros momentos durante essa caminhada. Sua presença, foi essencial para o meu sucesso.

Agradeço a cada colega de sala, cujas discussões e troca de experiências enriqueceram meu aprendizado, bem como a todos os professores por compartilharem seu conhecimento e, ainda, por seu compromisso com a educação de qualidade.

Finalmente, agradeço à Pontifícia Universidade Católica de Goiás pela oportunidade de realizar este curso de Doutorado em Educação, instituição que proporcionou um ambiente de crescimento intelectual e pessoal de onde levarei valiosas lembranças e lições para toda a vida.

A todos vocês, meu mais sincero agradecimento.



Pontifical Catholic University of Goiás
Av. Universitária, 1069, Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74.605-010
Goiânia - Goiás - Brasil

ATA Nº 207/2024
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **26 de agosto de 2024**, às **14:30**, foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Tese de **DIOGO GONÇALVES FERREIRA**, discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado "EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL: O IMPACTO DA EVASÃO DO ENSINO". A Banca Examinadora foi composta por: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. Dueldi Aparecido de Freitas Vaz / PUC Goiás; Prof. Dr. Nivaldo dos Santos / PUC Goiás; Prof. Dr. Humberto César Machado / UNIFAN; Profa. Dra. Gislene Lisboa de Oliveira / UEG; Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente) e Prof. Dr. Guilherme Martins Teixeira Borges / UNIFAN (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu **30 minutos** ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela manutenção do título original do trabalho apresentado. Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO DA TESE**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 26 de agosto de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. Nivaldo dos Santos / PUC Goiás; Prof. Dr. Humberto César Machado / UNIFAN e Profa. Dra. Gislene Lisboa de Oliveira / UEG.

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como
as palavras, são a matéria de que somos feitos.*

Alberto Manguel

RESUMO

O presente estudo vincula-se à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/GOIÁS). Intitulada Educação a Distância no Brasil: O Impacto da Evasão do Ensino traz os impactos do crescimento da EaD no país de 2012 a 2022. Visa fazer uma pesquisa contextualizada do material coletado por meio de revisão bibliográfica e documental, que visam refletir, sob uma perspectiva dialética materialista, acerca da EaD e da evasão, pois necessário se faz buscar causas e interpor soluções. Considerando as múltiplas determinações do neoliberalismo e mercantilismo visto hoje na educação, mais especialmente na Educação a Distância, esta tese relaciona o coeficiente tecnicista, humano, aos dados do Mec/Inep (de 2012 a 2022), analisando o perfil dos alunos que evadem, procurando compreender seus modelos e encontrar estratégias para contê-la, uma vez que desde 2021, o número de ingressantes em cursos remotos cresceu exponencialmente. Esta pesquisa aponta, também, que o neoliberalismo, modelo econômico baseado na livre concorrência, aumenta a exploração, fragilização e desvalorização dos trabalhadores/tutores na educação. Este estudo ressalta, também, a relevância da participação ativa, da resistência e da mobilização dos trabalhadores em oposição aos retrocessos na educação contra os desmandos da Escola sem partido. O estudo conclui que o futuro da EaD está na formação continuada dos agentes educacionais envolvidos no processo, na criação de estratégias de manutenção dos/as alunos/as para envolvê-los cada vez mais com afetividade e sentimento de pertencimento, assim como na adoção de novas ferramentas tecnológicas como a IA (Inteligência Artificial).

Palavras-Chave: Educação a distância. EaD. Evasão. Enfrentamento.

ABSTRACT

This study is linked to the State, Policies and Educational Institutions Research Line of the Postgraduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás (PPGE/GOIÁS). Entitled Distance Education in Brazil: A study of dropout rates in distance education in Brazil, it looks at the impacts of the growth of distance education in the country from 2012 to 2022. It aims to carry out a contextualized research of the material collected through a bibliographic and documentary review, which aims to reflect, from a dialectical materialist perspective, on distance education and dropout, since it is necessary to look for causes and propose solutions. Considering the multiple determinations of neoliberalism and mercantilism seen today in education, more especially in Distance Education, this thesis relates the technician, human coefficient to data from Mec/Inep (from 2012 to 2022), analyzing the profile of students who drop out, seeking to understand their models and find strategies to contain it, since since 2021, the number of entrants to remote courses has grown exponentially. This research also points out that neoliberalism, an economic model based on free competition, increases the exploitation, weakening and devaluation of workers/tutors in education. This study also highlights the importance of the active participation, resistance and mobilization of workers in opposition to the setbacks in education against the excesses of the School without a Party. The study concludes that the future of distance education lies in the continued training of the educational agents involved in the process, in the creation of strategies to retain students in order to involve them more and more with affection and a sense of belonging, as well as in the adoption of new technological tools such as AI (Artificial Intelligence)

Keywords: Keywords: Distance education. EaD. Evasion. Coping.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1	– Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos no Brasil - 1872, 1890 e 1920 Gráfico 2: Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade a distância, segundo o grau acadêmico – Brasil, 2022.....	32
Gráfico 2	– Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino a distância, segundo o grau acadêmico– Brasil – 2022...	95
Gráfico 3	– Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2013 em cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2022.....	95
Gráfico 4	– Percentual de graduação concluintes, segundo a cor/raça – Brasil – 2022.....	96
Gráfico 5	– Número de alunos/as concluintes em cursos de graduação por categoria administrativa, segundo o sexo – Brasil – 2022.....	98
Gráfico 6	– Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos no Brasil - 1872, 1890 e 1920 Gráfico 2: Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade a distância, segundo o grau acadêmico – Brasil, 2022.....	99
Quadro 1	– Síntese de algumas perspectivas de evasão.....	89
Quadro 2	– Número de Matrículas e de conclusões de curso em EaD (graduação) – 2015.....	90
Quadro 3	– Causas x Contrapontos da evasão.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Evolução do número de analfabetos no Brasil — 1872, 1890, 1920.....	31
Tabela 2 -	Analfabetismo entre pessoas de 5 anos de idade (1872–1920).....	32
Tabela 3 -	Evolução do quantitativo de matrículas ao longo dos anos – 2003-2017.....	42
Tabela 4 -	Cursos oferecidos na modalidade EaD anteriormente / atualmente.....	44
Tabela 5 -	Percentual e número de cursos de graduação por categoria administrativa, segundo a área geral do conhecimento (Cine Brasil) – Brasil – 2022.....	46
Tabela 6 -	Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2012-2022.....	71
Tabela 7 -	Número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e por grau acadêmico – Brasil – 2012-2022.....	75
Tabela 8 -	Número de matrículas de graduação, por modalidade de ensino; funções docentes em exercício, por regime de trabalho; e pessoal técnico administrativo das instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica – Brasil – 2022.....	78
Tabela 9 -	Número de cursos de Graduação por modalidade de ensino, segundo grau acadêmico – Brasil – 2022.....	92
Tabela 10-	Número de vagas em cursos de graduação por tipo, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino – Brasil – 2022.....	93
Tabela 11-	Número de ingressantes de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2022.....	94
Tabela 12-	Medidas estatísticas descritivas para as idades referentes aos/as alunos/as ingressantes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2022.....	97
Tabela 13-	Número de ingressos por processo seletivo, de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presencial, por sexo, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2012-2014.....	100
Tabela 14-	Número de ingressos por processo seletivo, de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presencial, por sexo, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2012-2014.....	100
Tabela 15-	Número ingressantes em cursos de graduação presencial e a Distância, Categoria acadêmica – Brasil – 2013-2015.....	101
Tabela 16-	Número concluintes em cursos de graduação presencial e a Distância, Categoria acadêmica – Brasil – 2013-2015.....	101
Tabela 17-	Número de ingressos em cursos de graduação presencial e a Distância, Categoria acadêmica – Brasil – 2019-2022.....	103
Tabela 18-	Número de concluintes em cursos de graduação presencial e a Distância, Categoria acadêmica – Brasil – 2019-2022.....	104

LISTA DE SIGLAS

COVID	Coronavírus (SARS-CoV-2)
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação das Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
EaD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEEB	Instituto de Divulgação Educacional Brasileira
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO	23
1.1 DEFINIÇÃO E A CONCEPÇÃO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EaD.....	23
1.2 HISTÓRICO E CRESCIMENTO DA EAD NO BRASIL.....	29
CAPÍTULO II	
A ABORDAGEM DO ENSINO A DISTÂNCIA EM OUTROS PAÍSES...	47
2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM OUTROS PAÍSES.....	48
2.2 UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA PRÁTICA DE TUTORIA ENTRE BRASIL E OUTROS PAÍSES.....	58
2.3 O PREÇO DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONSEQUÊNCIAS DA COMERCIALIZAÇÃO NA BOLSA DE VALORES.....	62
2.4 ESCOLA SEM PARTIDO, A OBRIGATORIEDADE DO ATESTADO SEMESTRAL E O IMPACTO NA EAD.....	65
CAPÍTULO III	
A EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E O AUMENTO DA EVASÃO DOS/AS ALUNOS/AS EAD	71
3.1 O IMPACTO FINANCEIRO DA EXPANSÃO E DA EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	83
3.2 O CONCEITO DE EVASÃO ESCOLAR.....	86
3.3 FATORES QUE INFLUENCIAM A EVASÃO.....	88
3.4 MODELOS DE EVASÃO.....	115
3.5 ESTRATÉGIA PARA REDUÇÃO DA EVASÃO.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

A proposição desta pesquisa reflete uma trajetória profissional rica e diversificada no campo do ensino a distância (EaD). Com mais de 18 anos de experiência em gestão de ensino presencial e EAD, o envolvimento deste autor com comissões de Planejamento Acadêmico (CPA) e atuação como Reitor de grandes universidades proporcionaram uma compreensão profunda das dinâmicas educacionais. Entusiasta da melhoria contínua do ensino EaD, no Brasil, e formação acadêmica, incluindo um mestrado realizado em Recife, Pernambuco — um Estado reconhecido por seu desenvolvimento educacional e tecnológico, incluindo o Porto Digital —, este autor busca constante atualização, algo fundamental para o enfoque nesta área.

A especialização em Ambiente Educacional de Aprendizagem e a experiência acumulada ao ministrar diversas disciplinas em EaD contribuíram para um entendimento amplo das questões e das ações necessárias para aprimorar o Ensino Superior em EaD no país. O desenvolvimento desta pesquisa é uma extensão natural da longa experiência prática e acadêmica do autor, que incluem a implementação de ações de melhoria e a participação em processos de gestão e planejamento acadêmico.

Tais vivências profissionais, tanto na educação presencial quanto a distância, são um grande motor para a realização desta pesquisa. O ensino não presencial, com suas peculiaridades e desafios, foco principal da atuação deste profissional, permitiu explorar e enfrentar as complexidades dessa forma de ensino.

A experiência em instituições privadas, incluindo recente atuação como professor, gestor e tutor de disciplinas EaD, possibilitou uma compreensão abrangente dos processos de formação inicial e continuada. Assim, esta pesquisa visa investigar as possibilidades e os desafios da EaD, reconhecendo as exigências específicas dessa modalidade que frequentemente envolvem uma dedicação muito além da carga horária formalmente estabelecida e demandam um planejamento meticuloso e uma metodologia adaptada às necessidades dos cursos e disciplinas oferecidas.

A Educação a Distância em nosso País é um processo de ensino e de aprendizagem em que são utilizados como mediadores diferentes meios de

comunicação e tecnologias, buscando reunir alunos e professores que se encontram distantes, isto é, separados fisicamente.

O desenvolvimento desta modalidade ocorreu mediante três gerações, acompanhando o avanço da tecnologia e dos recursos de comunicação de cada época. Com a chegada da terceira geração, a EaD se consolidou e evoluiu no campo da Educação Superior no Brasil.

A primeira geração da EaD, marcada pelo uso do correio como principal meio de comunicação, permitiu a ampliação do acesso ao ensino, principalmente para aqueles que viviam em áreas remotas e com dificuldades de locomoção. No entanto, essa abordagem enfrentou desafios em relação à interação e ao acompanhamento do progresso dos estudantes.

A segunda geração, impulsionada pelo surgimento da televisão e do rádio, possibilitou uma maior difusão de conteúdos educacionais. Com programas televisivos e radiofônicos educativos, ganhou mais visibilidade e alcançou um número significativo de pessoas. Entretanto, ainda havia limitações na personalização dos conteúdos e na interatividade com os estudantes.

A terceira geração da EaD, marcada pelo advento da internet e das tecnologias digitais, trouxe consigo uma revolução no campo educacional. Com a possibilidade de acesso à informação em tempo real e à criação de ambientes virtuais de aprendizagem, alcançando um novo patamar. Os estudantes passaram a ter maior autonomia e flexibilidade para organizar seus estudos, enquanto os professores puderam utilizar uma variedade de recursos, como vídeos, fóruns de discussão e atividades interativas, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias, na terceira geração da EaD, consolidaram sua utilização no campo da Educação Superior no Brasil, com diversas instituições de ensino oferecendo cursos *online* em diferentes áreas do conhecimento. A qualidade dos materiais didáticos e a interação entre alunos e professores através das plataformas virtuais têm sido aprimoradas constantemente, contudo, mesmo com as constantes mudanças os cursos ainda não são ideais, e o ensino, muitas vezes, é considerado fraco, cujo material disponibilizado contém textos com graves erros, o que leva essa o ensino a distância a ter taxas evasão absurdas.

Porém, até se consolidar em nosso país, o ensino não-presencial trilhou caminhos bastante diversos a partir de iniciativas tomadas, inicialmente, pelo setor privado e, posteriormente, regulamentadas pelo Poder Público. Uma dessas

iniciativas para a regulamentação se deu na década de 1970, quando foi criado o Projeto Minerva pelo Ministério de Educação e Cultura, projeto que basicamente consistia na utilização do tempo gratuito nas emissoras de rádio para que elas apresentassem programas educativos. Dentre as suas características estavam a busca por reproduzir o que era desenvolvido em sala de aula, de modo que focava muito mais no conteúdo do que na interação entre os participantes.

Com a chegada dos anos 1990 começaram a aparecer os programas de televisão cursos voltados à educação supletiva a distância. As iniciativas marcantes do período partiram de diversas instituições: a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Padre Anchieta e a TV Cultura de São Paulo, quando lançaram o projeto Telecurso. O objetivo, tendo por meio o rádio, a TV e até mesmo de material impresso, era promover construção de conhecimento relacionada às temáticas de cidadania, saúde, educação, cultura, meio ambiente e empreendedorismo. Esses conteúdos, porém, eram disseminados em um horário pouco acessível à maioria da população, acontecendo às primeiras horas da manhã, antes, por exemplo, dos estudantes e trabalhadores saírem para as suas atividades diárias.

Já em termos de regulamentação da Educação a distância no Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Dessa forma, em 20 dezembro de 1996, a Lei n.º 9.394 foi aprovada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. A então nova Lei que regulamenta a educação brasileira com a garantia da construção de um sistema único de educação, que abrangeria as esferas públicas e privadas.

Entre as principais contribuições da nova LDBEN está o conceito de educação básica que acabou sendo reformulado. Consoante o texto legislativo, a educação básica passou a se organizar através da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Além dessas mudanças, a nova Lei n.º 9.394/1996 também valorizou a expansão da educação de jovens e adultos, fortalecendo, além da Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação do Campo e a Educação a Distância.

A Educação a Distância pode ser implementada de diferentes maneiras, uma vez que, atualmente, existem várias Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo possível diversos modelos de cursos.

Como veremos, na atualidade, o ensino a distância oferece uma variedade de opções para ajustar métodos educacionais de acordo com as características individuais de cada estudante, as particularidades da instituição e as demandas

específicas de cada contexto. Dessa forma, é possível, inclusive, adaptar-se às diferentes realidades socioeconômicas dos alunos.

São muitas as possibilidades para fomentar a Educação a Distância. Desde um curso seguindo o modelo tradicional “por correspondência”, utilizando-se do sistema dos Correios, até um curso totalmente a distância, mediado apenas pelas tecnologias *online* e pelo uso da Internet que, sem dúvida, se consolidaram no Brasil. Para regulamentar tais cursos, em 2005, foi aprovado o Decreto n.º 5.622.

Segundo o Art. 1 do Decreto n.º 5.622/2005, apesar de os conteúdos serem ministrados a distância, sua avaliação deve ser feita presencialmente, e os resultados dessas avaliações presenciais devem prevalecer sobre qualquer avaliação realizada por meio das ferramentas virtuais.

No Instrumento de avaliação utilizado pelo MEC, podendo ser encontrado no Sistema Nacional de Avaliações da Educação Superior — SINAES, constam como diretrizes as políticas públicas educacionais da educação superior direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, desde 2004, o Sinaes que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior.

A partir da entrada das instituições de ensino superior (IES) no Sistema Federal de Ensino os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades, para depois receberem o reconhecimento do curso, o que possibilitará à IES diplomar os graduados. Posteriormente, segundo a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta.

O reconhecimento de curso, assim como suas renovações, transcorre em um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito de Curso – CC, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.

O processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento abrange instituições diversas: faculdades, centros universitários e universidades, públicas ou privadas; ofertantes da modalidade presencial ou a distância. Sendo assim, o presente instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação das três dimensões do

instrumento: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no Processo Pedagógico do Curso – PPC. É importante ressaltar que os conceitos obtidos nas avaliações não garantem, por si sós, o deferimento do ato autorizativo, mas subsidiam as secretarias competentes do MEC em suas decisões regulatórias.

O cálculo utilizado para obter o CC considera pesos atribuídos às três dimensões do instrumento de avaliação. Assim, para os atos pertinentes a esse instrumento, a dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) tem peso 30; a dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) tem peso 40, e a dimensão 3 (Infraestrutura) tem peso 30.

Em decorrência de nova legislação e do aperfeiçoamento de procedimentos, foram necessárias atualizações nos instrumentos avaliativos, que foram cuidadosamente revisados pela equipe da Coordenação-Geral de Avaliação in loco.

De acordo com as competências descritas na legislação, cabe ao Inep a elaboração dos instrumentos de avaliação, a partir de diretrizes estabelecidas pelos órgãos do MEC. No processo de reconstrução dos parâmetros de qualidade, foi constituído um comitê gestor por meio da Portaria n.º 670, de 11 de agosto de 2017, no âmbito da Diretoria Adjunta do Ensino Superior - DAES, para análise, revisão e adequações dos instrumentos de avaliação externa. Esse grupo foi integrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tanto na Educação a Distância como no ensino presencial existem três formas de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Em poucas palavras, a primeira é realizada antes do início do curso ou disciplina, onde se busca qual é o nível de conhecimento prévio que o/a aluno/a possui sobre o que será abordado. A segunda é desenvolvida ao longo do curso, sendo que o/a aluno/a sempre receberá o *feedback* de cada atividade desenvolvida, buscando aprimorar seu conhecimento ou corrigir as falhas que aconteçam. Por fim, a terceira e última é uma espécie de balanço final da disciplina ou do curso. É a nota final que reflete o esforço do/a aluno/a ao longo das aulas. De todas elas, a mais importante é a avaliação formativa, por ocorrer ao longo de todo o processo de aprendizagem.

No Brasil, o papel que o docente desempenha na Educação a distância varia consoante a instituição da qual ele faz parte. Por exemplo, nos cursos de graduação a distância, temos, de acordo com as categorias definidas pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, as figuras do professor-autor (também chamado de conteudista), o professor-formador, coordenador, tutor presencial e tutor a distância. Porém, para que haja a troca de experiências e conhecimentos, é preciso existir uma postura ativa tanto de professores quanto de alunos/as. Para isso ocorrer, é durante as interações, mediações, discussões e no compartilhamento de conteúdo que o processo educacional acontece, superando as barreiras da necessidade de presença física dos participantes. Porém, a ausência de comprometimento e de envolvimento nas aulas e nos cursos é um dos maiores problemas a serem superados, até hoje, pela modalidade EaD, constituindo-se em uma das maiores barreiras para o aprendizado.

Diante dos novos contextos contemporâneos, na Educação brasileira, é possível desenvolver estudos e projeções, apontando novas tendências que estão sendo seguidas por todo o país, assim como no mundo, embora os dados encontrados sejam antigos, desatualizados, contudo, percebemos nesta análise o esforço de muitos estudiosos em atualizá-los. Nos próximos anos também é possível que as novas tendências se consolidem, abrindo oportunidades para as instituições educacionais no que tange a Educação a Distância.

Embora esse avanço seja algo real, este estudo demonstrará que a Educação Superior EaD permanece comercializada, ou seja, valorizando, ainda, mais o capital do que a qualidade do ensino. Assim, nesta tese, buscamos também trazer os problemas e os principais motivos da evasão do/a aluno/a de EaD, utilizando os números do último censo de 2022 e estudiosos que debatem o assunto, dando especial atenção ao mercantilista que a EaD, no Brasil, ainda detém, bem como a busca incessante pela qualidade do ensino a distância a ser ofertada à sociedade.

O problema deste estudo reside na expansão da Educação a Distância (EaD), no Brasil, onde se mostra como um fenômeno marcante nas últimas décadas, uma vez que o número de cursos oferecidos tem aumentado significativamente, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Essa expansão pode ser atribuída a diversos fatores, tais como a democratização do acesso à internet e a busca por flexibilidade de horários, bem como, disponibilidade de locais de estudo. No entanto,

esse crescimento também traz consigo desafios que precisam ser enfrentados (Tamariz; De Souza, 2015).

Tendo em vista tal expansão, surge um grave entrave à EaD, no país, isto é, com um grande número de ingressantes, maior também é a taxa de desistência dos/as estudantes. Vários estudos demonstram altos índices de desistência nesse modelo de ensino, afetando não só a formação dos alunos, mas também a qualidade dos cursos. Outrossim, existe uma preocupação em relação à falta de qualidade dos cursos oferecidos, ou seja, a inexistência de uma formação que estimule o desenvolvimento completo do/a aluno/a e sua participação crítica na sociedade.

As razões que levam ao abandono nos cursos a distância são diversas. Dentre elas é possível destacar a carência de comunicação entre os estudantes e os professores. A ausência de encontros presenciais que dificulta a criação de laços afetivos e educacionais, o que pode resultar em sentimentos de solidão e falta de motivação por parte dos alunos. Além disso, adaptar-se ao ambiente virtual pode representar um desafio para muitos estudantes, em especial para aqueles com pouca experiência em tecnologias digitais. De modo que a escassez de apoio técnico apropriado, como veremos, também é um fator que contribui para a evasão, uma vez que os aprendizes podem ter dificuldades em acessar e utilizar as plataformas de ensino.

Os autores Daudt e Behar (2013) destacam a importância da relação entre a administração dos cursos de graduação e o problema da evasão, ressaltando a comunicação afetiva como uma maneira eficaz de combater a evasão. Isso envolve uma abordagem de aprendizagem baseada em interações interpessoais, com colaboração e compartilhamento de conhecimento entre professores, tutores e estudantes.

Dentre os pontos negativos do ensino a distância, é válido destacar a falta de interação entre aluno/a e professor e a ausência de contato pessoal com os demais participantes do curso. Pode-se perceber que essa desvantagem está diretamente ligada à inserção da Internet na educação. No entanto, vale ressaltar que, com a utilização de ferramentas *online* como *chats*, blogs, videoconferências e bate-papos virtuais, os problemas de sociabilização entre alunos/as e professores/as estão sendo reduzidos. Ademais, também são notadas outras desvantagens, como altas taxas de desistência, desconhecimento do método e os custos de implementação (Oliveira, 2009; Maia; Mattar, 2007).

Diante desses desafios, as instituições de ensino têm tentado adotar mais sem sucesso estratégias para combater a evasão no ensino EaD. Dentre elas, destaca-se o desenvolvimento de metodologias mais interativas, que promovam a participação ativa e estimulem a construção coletiva do conhecimento. Porém, na prática, com a falta de material didático construtivo e atrativo é algo que ainda não tem dado muito certo.

Portanto, perceberemos que no âmbito das políticas públicas, é necessário investir em medidas voltadas para a melhoria da qualidade social na EaD. Isso inclui a criação de programas de capacitação para os professores, visando desenvolver competências específicas para o ensino nessa modalidade. Para além do exposto, é fundamental estabelecer critérios mais rigorosos para autorização e reconhecimento dos cursos, garantindo que eles atendam a padrões de qualidade que promova a formação integral dos estudantes (Del Bianco, 2009).

Diante dos avanços tecnológicos e das mudanças na forma como as pessoas se relacionam com o conhecimento, é de suma importância que o ensino a distância deva sofrer ações de melhorias vislumbrando perspectivas futuras promissoras para a EaD, no Brasil. A utilização de recursos tecnológicos não deve ser a parte mais importante do processo.

A aplicabilidade de disciplinas com a vivência prática entre alunos/as e professores/as deve ser cada vez mais explorada. Além disso, a ampliação do acesso à internet e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão digital devem ser ampliadas contribuindo assim para reduzir as desigualdades educacionais e sociais, sendo um dos pilares fundamentais do ensino a distância, não o livre comércio de uma educação de baixa qualidade.

No entanto, é fundamental que esse crescimento esteja aliado à busca pela qualidade social na EaD, garantindo que os cursos oferecidos promovam uma formação integral e crítica dos estudantes. Outro ponto importante a ressaltar é que, nestes últimos cinco anos, a inteligência artificial (IA) tem se consolidado como uma ferramenta poderosa no ensino a distância (EaD), oferecendo novas possibilidades para enriquecer o processo educativo e aproximar as pessoas. A integração da IA na EaD pode transformar como interagimos e aprendemos, promovendo um ensino mais personalizado e adaptativo.

Por conseguinte, uma das principais vantagens da IA no EaD é a capacidade de criar experiências de aprendizado mais personalizadas. Sistemas de IA podem

analisar o desempenho dos/as alunos/as e adaptar o conteúdo às suas necessidades individuais, identificando áreas onde eles podem estar enfrentando dificuldades e fornecendo recursos específicos para ajudá-los. Isso não só melhora a eficácia do ensino, mas também permite que os professores ofereçam um suporte mais direcionado e relevante.

Para além do exposto, ferramentas baseadas em IA, como *chatbots* e assistentes virtuais, podem facilitar a comunicação, oferecendo respostas rápidas a perguntas frequentes e liberando tempo para que os educadores se concentrem em tarefas mais complexas e interativas. Esses assistentes também podem dar *feedback* instantâneo sobre atividades e avaliações, promovendo um ciclo de aprendizagem mais dinâmico e engajador. No entanto, a introdução de tecnologias baseadas em IA na EaD também levanta preocupações significativas.

Para tanto, esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

Geral:

- Debater e analisar os altos índices de ingressos e concluintes na Educação a distância, com base nos dados do Censo 2022.

Específicos:

- Demonstrar o caráter ainda mercantilista do ensino a distância;
- Traçar um pequeno histórico da Educação a distância no Brasil e em algumas partes do mundo;
- Analisar os impactos da evasão na EaD;
- Buscar soluções para a evasão na EaD.

Para atingir os objetivos estabelecidos e também esclarecer a questão levantada, serão explorados os conceitos fundamentais para o estudo de acordo com a visão do materialismo dialético. Dentre eles estão a busca pela totalidade, historicidade, contradição, relação entre mercantilismo e educação, dentre outros.

O materialismo apresentado por Marx, junto a Engels, trata-se do trabalho conjunto dos seres humanos e as propriedades que eles adquirem historicamente.

Dessa forma, o materialismo dialético é apresentado como uma maneira de compreender a realidade que surge desse trabalho, ou seja, da ligação entre o homem e a natureza, produzido pela atividade humana em constante movimento e complexidade.

O processo de produção da vida através do trabalho é a objetivação dos seres humanos, uma expressão de suas próprias forças e uma manifestação de suas capacidades essenciais. No entanto, a organização social capitalista, baseada na propriedade privada dos meios de produção, tem bloqueado esse processo. Isso ocorre porque a atividade do sujeito e o resultado do seu trabalho se tornam independentes e alienados, levando à subordinação do produtor ao produto do seu trabalho (Martins; Lavoura, 2018, p.232).

Este estudo traz autores como: Kosík (2002; 2013); Kenski (2003; 2010; 2013); Palloff e Pratt (2004; 2013); Moore e Keegan (1993); Moore (2013); e Pinto (1979; 2000). Além de outros pesquisadores que lutam por atualizar os estudos no campo da EaD como: Laguardia e Portela (2009); Litto e Formiga (2009); Del Bianco (2009); Netto, Guidotti e Santos (2012); Bruno-Faria e Franco (2012); Grossi (2021); Grossi e Nunes (2014); Bittencourt e Mercado (2014); Martins e Lavoura, (2018); Branco, Conte e Habowski (2020), Corrêa Júnior e Raabe (2020); e, Grossi, Giffoni e Lopes (2023), bem como estudiosos da educação, de modo geral, que têm contribuição relevante para o assunto.

No que se refere à organização deste estudo, este é composto pela Introdução e três seções principais, juntamente com a Conclusão, dispostas na seguinte ordem:

O primeiro capítulo traz a contextualização da EaD no Brasil, que aborda sua definição, legislação e resumo histórico, bem como o caráter mercadológico atribuído a essa modalidade de ensino e sua expansão no país.

No segundo capítulo, é feita uma análise da abordagem de ensino a distância em outros países, um estudo comparativo da prática de tutoria e do preço da educação, assim como dos desafios da EaD e os respingos da escola sem partido no ensino não presencial.

O principal objetivo do terceiro capítulo é expor os impactos da expansão da EaD no Brasil, definir o que é evasão, trazer os fatores que favorecem a desistência dos alunos no formato a distância, seus modelos, e, ainda, tentar buscar estratégias para deter, minimizar o número de abandono dos cursos.

Resumindo, no decorrer dos capítulos, analisamos de maneira contextualizada os dados coletados por meio de revisão bibliográfica e documental, quanto aos objetivos definidos nesse estudo, buscando refletir, sob uma perspectiva dialética, acerca da EaD e a evasão, pois necessário se faz buscar causas e interpor soluções.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO

1.1 Definição e a concepção de Mercantilização da EaD

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade educacional onde alunos/as e professores/as estão não só fisicamente distantes, mas podem estar temporalmente distanciados. Para que a interação entre os sujeitos envolvidos no processo se efetive, é necessária a utilização de meios e tecnologias tanto de informação como de comunicação. Assim, a EaD é o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, isto é, onde os atores estão em locais diferentes e acessando os conteúdos em momentos distintos, podendo se conectar por meio das tecnologias, como a *Internet*, o correio, o rádio, a televisão, os vídeos, dentre outras. Contemporaneamente, a *Internet* é a forma mais usada para que tal interação ocorra.

Na expressão 'ensino a distância' a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra 'educação' que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada (Moran, 2013, p.1).

O ensino continua, hoje, dividido em “educação presencial, semipresencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual)”, como relata Moran (2013); sendo presencial os cursos regulares de qualquer nível que possuem um local físico para os encontros entre professores/as e alunos/as (a sala de aula), por trata-se do “ensino convencional”; o semipresencial tem parte do conteúdo ministrado em sala de aula e a distância, por meio de tecnologias. Já a educação a distância “pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com [os sujeitos] separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos via tecnologias de comunicação” (Moran, 2013, p.1).

A Educação a Distância – EaD tem sua gênese no atendimento a uma demanda social, na contemporaneidade, que visa democratizar as oportunidades educacionais, no Brasil e no mundo. De modo que, no processo de inclusão social, a oferta de cursos a distância tem por base ampliar o acesso ao conhecimento, à

cultura, à educação formal, chegando aos cantos mais remotos, alcançando as pessoas em locais onde o ensino não chega por meio presencial, o que ocorre por fatores diversos como falta de estruturas disponíveis, material, interesse político, dentre outros.

Contudo, a EaD, modalidade recente e ainda combatida, perpassa por questões que a educação presencial enfrenta desde seus primórdios, ou seja, entre velhos e novos enfrentamentos, sendo velhos aqueles relacionados à qualidade das instituições e dos profissionais, formação continuada de professores/as, evasão de alunos/as, etc., e novas, sendo elas as de funcionalidade, qualidade das tecnologias utilizadas, materiais, dentre outras. O tecnocentrismo é uma das questões levantadas em estudos como o de Peixoto (2022, p.1). Para a autora,

A crítica ao tecnocentrismo não implica apenas a afirmação da preponderância da atividade do humano docente frente à tecnologia, mas demanda também, para se completar de forma coerente, a explicitação das relações econômica, social e cultural excludentes. Isto porque a produção e reprodução da vida humana em sociedade incluem a produção, disseminação e acesso à tecnologia. Em outras palavras, a crítica ao tecnocentrismo pressupõe que o progresso tecnológico não atinge igualmente toda a sociedade capitalista.

A EaD está intimamente envolvida na formação de professores. Quase 20 anos antes, Gomez (2004, p. 21) expõe que

Como Freire, somos radicais, porque propomos educar além da tecnologia: educar para a solidariedade humana. Uma proposta de educação no mundo digital ou mesmo na educação a distância para a formação de educadores perpassa a tecnologia, mas não a desconhece; reflete sobre ela, discute-a e a utiliza, pois é parte constitutiva do processo social de conhecimento.

Outros entraves surgem com a EaD, como a influência do neoliberalismo nesse campo da Educação, uma vez que ele está presente nas outras formas de ensino e observável por meio dos princípios e ideias que caracterizam essa abordagem econômica e política. O neoliberalismo é uma corrente econômica e política que se consolidou como uma realidade global no mundo contemporâneo.

Para Freitas (2018), em sua obra: *A reforma Empresarial da Educação*, o neoliberalismo permite a “mercantilização da educação” que é uma das principais adversidades que a EaD enfrenta. Caracteriza-se pela defesa de políticas que promovem a liberalização dos mercados, diminuição da intervenção do Estado na economia, privatizações e ênfase no livre comércio e na competição, promovendo, muitas vezes, a ideia de que os princípios de mercado podem ser aplicados à

educação. Nesse contexto, a EaD, assim como outras formas de ensino, podem ser vistas como uma mercadoria, sujeitas às leis da oferta e demanda.

Há a percepção generalizada de que o neoliberalismo, como uma ideologia econômica dominante, não pode ser ignorado nos debates atuais sobre políticas econômicas. Apesar das críticas frequentes quanto aos seus impactos, como o aumento da desigualdade social e preocupações ambientais, o neoliberalismo continua a exercer uma influência significativa nas estruturas econômicas ao nível não só nacional, mas global.

O exposto se justifica, uma vez que o neoliberalismo molda as estruturas econômicas, impactando os países no que diz respeito à promoção de políticas que favorecem a privatização, a liberalização dos mercados e a minimização da intervenção estatal na economia. Essas políticas têm implicações amplas, que incorporam não apenas as dinâmicas econômicas, mas, também, influenciam áreas como o mercado de trabalho, o acesso a serviços públicos (educação e saúde, principalmente), e a distribuição de recursos.

Dessa forma, a discussão sobre políticas econômicas contemporâneas deve considerar a influência e os princípios do neoliberalismo como uma realidade incontornável na atualidade, enfatiza a necessidade de reconhecer o neoliberalismo como um fator central nos debates econômicos atuais. Isso implica que qualquer proposta ou reforma econômica deve ser avaliada à luz dos princípios e das consequências do neoliberalismo, destacando a importância de compreender suas ramificações e limitações na busca por soluções econômicas sustentáveis e equitativas.

Ao favorecer a privatização de serviços, incluindo a Educação, o neoliberalismo interfere na EaD, traduzindo-se em um aumento da presença de empresas privadas que oferecem plataformas, tecnologias ou serviços educacionais, visando a rentabilidade, assim como altos ganhos. A Educação, nesse sentido, passa a ser usada como fonte de renda e, enganosamente, propagando a vantagem da competição e livre escolha do consumidor. No entanto, as plataformas são poucas e constituem-se em grupos que combinam seus preços, ou seja, deixam os consumidores reféns que pagam preço de monopólio. Contudo, alguns cursos ainda se mantêm acessíveis, como as licenciaturas.

Para Saad Filho (2015, p. 67),

A ideologia neoliberal é fragmentada demais para oferecer uma representação coerente da sociedade. Ao invés disso, ela fornece um discurso populista baseado em noções pouco definidas de 'liberdade individual', 'concorrência' e 'democracia', que justificam um conjunto de políticas estatais frouxamente articuladas, mas que favorecem sistematicamente o capital em geral e as finanças em particular. Essas características dão ao neoliberalismo uma aparência de propósito no campo das ideias e uma considerável resiliência na prática. Essas políticas não podem ser contestadas facilmente, pois a reestruturação neoliberal da economia e da sociedade anulou as estruturas anteriores de representação política e reduziu drasticamente o espaço para os debates sobre a política econômica e social.

Na EaD, isso também pode significar uma variedade de opções de cursos e programas, vários preços e qualidades diversas, incentivando a competição entre instituições educacionais *online*, enfatizando ainda mais a existência de uma educação-mercadoria. Outrossim, a abordagem neoliberal, frequentemente, busca a desregulamentação e a redução da intervenção do Estado. Isso pode se manifestar no ensino a distância por meio de uma maior flexibilidade nas regulamentações educacionais, o que permite que instituições e provedores inovem e se adaptem mais rapidamente às mudanças do mercado.

O neoliberalismo, considerando a abertura de mercados, pode promover o investimento em tecnologia como meio de aumentar a eficiência, mas nunca substituir a mão de obra humana no processo de aprendizagem. Na EaD, isso se traduz em maior uso de tecnologias educacionais, automação de processos e busca por métodos mais eficientes de entrega de conteúdo, com resultados duvidosos quanto a qualidade oferecida aos seus consumidores.

Contudo, como Kenski (2010, p. 23) conclui, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são

[...] caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

Para Pereira, Moraes e Teruya (2017), no “contexto neoliberal, a ênfase na eficiência e na lucratividade pode aumentar as desigualdades educacionais” o que “pode se manifestar em disparidades no acesso à educação *online* de qualidade, dependendo da capacidade financeira dos estudantes.” Tais implicações específicas também podem variar dependendo do “panorama regional, político e econômico” no que se refere ao neoliberalismo na EaD.

Os autores supracitados/as salientam que o conhecimento e descobertas do homem ao longo da história “permitiram-lhe continuar existindo e ir melhorando suas

condições de existência”. Diferentemente dos outros seres vivos, o ser humano não apenas se adapta ao meio, mas conhecendo-o, pode adaptá-lo e torná-lo mais apropriado às suas necessidades, melhorando suas condições de vida. Então, para o homem, conhecer é, e jamais deixará de ser, uma questão de sobrevivência (Pinto, 1979 *apud* Pereira; Moraes; Teruya, 2017).

A educação, considerando o que foi dito por Pereira, Moraes e Teruya (2017, p.10), englobando a EaD, deve ser compreendida como “um fenômeno histórico e, como tal, marcado por todas as contingências dessa natureza”. Assim,

Aliada a essa perspectiva histórica, é preciso ressaltar também a importância da epistemologia, ou seja, a necessidade de uma teoria do conhecimento científico em um trabalho de pesquisa. Sem teoria, a pesquisa não se sustenta, carece de fundamentos. O trabalho do pesquisador perde relevância, pois as conclusões a que se chega podem ser alcançadas sem a necessidade de investigação, ou sem a necessidade de uma investigação com caráter científico (Pereira; Moraes; Teruya, 2017).

Nesse sentido, de acordo com Kosík (2002),

[...] a filosofia é uma atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, ‘a coisa em si’, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido, a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente. (Kosík, 2002, p. 17-18; grifo do autor)

Para o mesmo autor, captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si manifesta-se naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, esconde-se. A teoria, portanto, garantirá o caráter científico da pesquisa e, por consequência, dará condições para sustentar sua validade.

Sobre a construção do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico-dialético, tendo como base a pesquisa bibliográfica documental, para a qual o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade, ou seja, a pseudoconcreticidade aparente.

Para Silva e Rocha (2023, p.12),

[...] Cury (1989) e Triviños (2011) discorrem sobre essas categorias advindas da atuação investigativa de Marx no século XIX e estabelecem as devidas ligações com o que denominamos de ‘categorias derivadas’. Triviños (2011) nos apresenta como ‘categorias’ denominadas por ele de ‘categorias básicas do materialismo dialético’ a matéria, a consciência e a prática social. Nesse sentido não é possível quantificar, nem mesmo denominar quais foram, com exatidão, o conjunto de ‘categorias primárias’ eletivas por Marx na sua investigação sobre o capital, o que cada autor infere, o faz, a partir de sua própria experiência intelectual, por isso, há distinções entre quais são essas categorias. Entretanto, o significado do que elas representam e as maneiras com as quais elas se fundem e até se transformam em toda a prática

investigativa das pesquisas sob a ótica marxiana é unanimidade entre esses autores.

Segundo Carvalho (2014), o enfoque do materialismo dialético proporciona mais oportunidades para evitar uma análise simplista ao investigar as origens das diferenças e semelhanças entre os países nos processos sociais e históricos. Na sua visão, as diferenças e semelhanças são interpretadas como reflexos não de elementos isolados, mas sim de uma totalidade, de uma realidade social contraditória, cuja mudança pode ser realizada através das ações dos atores sociais. Além disso, é fundamental analisar os estilos de vida em conflito, os problemas econômicos, as relações de trabalho, de sobrevivência, os diferentes princípios e valores que abrangem todos os membros da sociedade e que impulsionam a dinâmica da história.

Como meios de conscientização sobre os princípios universais de interação do ser humano com o mundo, que demonstram as características e leis mais amplas e fundamentais da natureza, da sociedade e do pensamento. Segundo a teoria marxista, as categorias foram desenvolvidas ao longo da história do conhecimento e da prática social. Essa última afirmação é crucial, mostra que o sistema de categorias surgiu da combinação do histórico com o lógico, e do movimento do abstrato para o concreto, do externo para o interno, do fenômeno para a essência. As categorias não são fixas em número. Novas categorias surgem à medida que o ser humano se envolve em ações que impactam a natureza e a sociedade, para compreendê-las e transformá-las. O próprio conteúdo das categorias se altera e se enriquece com os avanços do conhecimento (Triviños, 2011, *apud* Silva; Rocha, 2023, p.13).

Esse percurso demanda então a apreensão do conteúdo do fenômeno, prenhe de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Sendo assim, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (Lavoura; Martins, 2018, p. 230).

Sendo assim, a fim de compreender a essência do fenômeno, é necessário ir além da simples percepção do concreto como algo meramente observável, revelando suas complexidades e conflitos. Essa compreensão só é alcançável por meio da reflexão teórica. De acordo com Lavoura e Martins (2018), a teoria do conhecimento de Marx tem como base a prática social, onde se encontram os critérios de validação.

Diante do exposto, é relevante questionar: quais são as consequências dessas reflexões para os estudos na área da educação e, de forma mais específica, para os estudos em Educação a Distância?

Para começar, é importante destacar o tema ao qual se está mencionando. A instrução, sem antes ser qualificada por qualquer tipo (como a virtual, por exemplo, ou outro atributo específico), é essencialmente instrução, isto é, um desenvolvimento contínuo do sujeito pela comunidade e para a comunidade, envolvendo simultaneamente a transformação da comunidade pelo sujeito em favor de si próprio (Pinto, 2000, p. 39).

Portanto, é essencial utilizar a abordagem da totalidade para compreender, interpretar e planejar a educação, uma vez que “a educação é um fenômeno social completo” (Pinto, 2000, p. 39). Dessa forma, é crucial manter como foco o conjunto de valores sociais que impactam a educação, assim como os efeitos gerais que essa influência tem sobre outros aspectos da realidade social. A educação é “um processo de formação do ser humano para a sociedade e, ao mesmo tempo, de transformação da sociedade para o benefício do ser humano” (*op. Cit.*).

Assim, sua base não é individual, mas coletiva, e está diretamente ligada ao progresso da comunidade em questão. A educação não é adquirida pelo isoladamente pelo sujeito, mas uma responsabilidade constante da sociedade que visa utilizar o potencial de trabalho de seus integrantes para benefício coletivo (Pinto, 2000).

É imprescindível destacar novamente a relevância da teoria, uma vez que, conforme Pinto (2000, p. 59) afirma, a educação não é viável sem uma concepção educacional. A condução do processo educativo é orientada por essa concepção educacional, podendo ser de forma implícita ou explícita. É por esse motivo que esse processo, que é social e histórico-antropológico, apresenta uma forte carga ideológica. Dessa forma, é válido afirmar que não existe educação sem uma teoria educacional.

No entanto, quais são as consequências resultantes desse reconhecimento ao direcionarmos nosso olhar para a Educação a Distância? Para iniciarmos a abordagem desse tema, examinaremos alguns conceitos relacionados à EaD no próximo texto.

1.2 Histórico e crescimento da EaD no Brasil

No Brasil, a EaD tem ganhado destaque como uma das alternativas para a

educação, principalmente devido à sua capacidade de atender a um número maior de estudantes. Essa modalidade de ensino surgiu como uma resposta à necessidade de ampliar o acesso à educação em locais remotos e para pessoas com dificuldade de deslocamento (Ashby, 2004).

A historiografia da educação no Brasil é marcada pelo desenvolvimento desigual das forças produtivas regionais, desde a economia agroexportadora à industrialização. Principalmente, o papel que a mesma assumiu, adequando a política educacional às exigências do processo de industrialização, representando, portanto, o cunho ideológico e integrador da educação. Contudo, não é objetivo desta tese fazer uma exaustiva análise sobre a história da Educação no Brasil, ou seja, sua finalidade é situar a discussão sobre a política educacional contemporânea.

Um novo padrão de ensino superior se instalou no Brasil a partir do final da década de 1960. O argumento defendido é que ele representou uma consequência da implantação da Reforma de 1968. Em função do modelo implantado, que privilegiou uma estrutura seletiva e acadêmica, o atendimento da crescente demanda por acesso ao ensino superior passou a ser feito pelo ensino privado, que se organizou por meio de empresas educacionais (Martins, 2009). Nas análises e textos discutidos, pudemos perceber que um dos motivos da rápida dedicação do governo federal em instalar políticas públicas para o crescimento da EaD foi o alto índice de analfabetismo no Brasil, parte importantíssima para o real entendimento de sua implantação e avanço.

Em conformidade com Ferreira e Carvalho (2018),

Creemos que a retomada da história do analfabetismo possa ser útil para compreender a gênese das desigualdades regionais na educação segundo o enfoque analítico deste estudo. Essa retomada se vale de dados estatísticos referentes aos índices nacionais e estaduais (SP, PR, RN). A opção pela categoria analítica analfabetismo supõe mais que explorar uma das faces do tema desta pesquisa visíveis nas mensagens dos presidentes, porque se trata de questão implícita no conjunto da legislação daqueles estados. Para Rosa de F. Souza, '[...] esses discursos [as mensagens] cotejados com a legislação oferecem informações relevantes para o desvelamento das transformações institucionais ocorridas no ensino primário paulista no início do século XX'.

Analisado por este prisma, o analfabetismo pode direcionar significativamente a compreensão crítica da estrutura educacional dos estados e do País, a Tabela 1, a seguir, apresenta o crescimento da população e o desenvolvimento da educação

segundo o número de alfabetizados e analfabetos feito pelo Censo (1920). Os dados se referem à taxa de analfabetismo na população de 5 anos ou mais, segundo o censo demográfico. Assim, podemos ir do nível macro ao micro para verificar o desenvolvimento educacional dos estados aqui considerados.

Tabela 1: Evolução do número de analfabetismo no Brasil — 1872, 1890, 1920

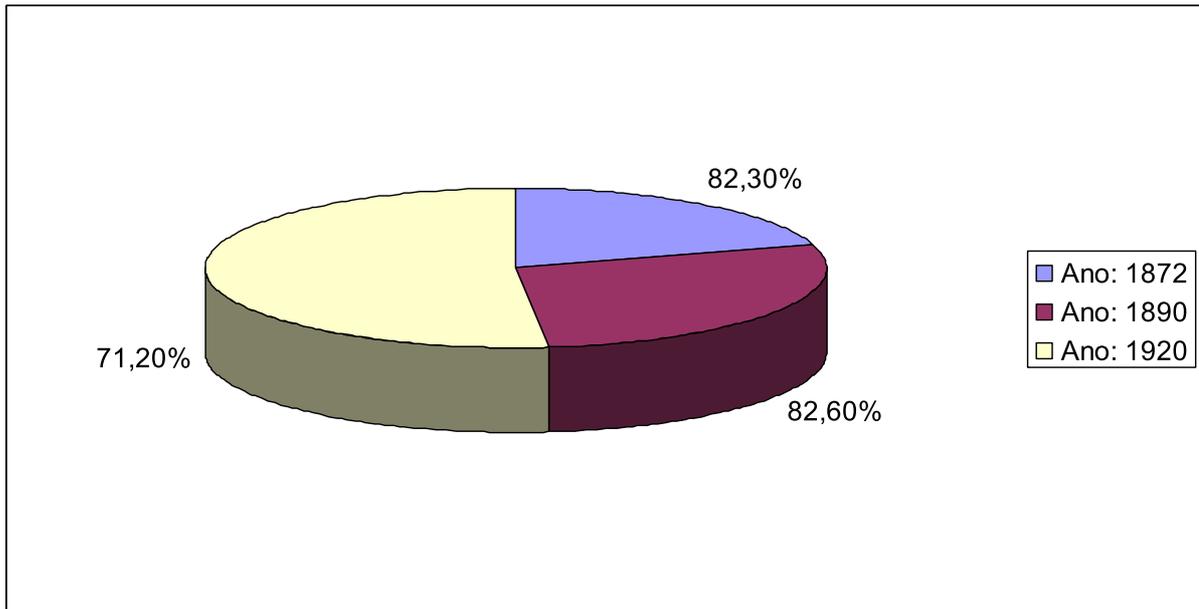
	População na faixa etária 5 anos ou mais	Número de analfabetos	
1872	8.854.774	7.290.293	82,3%
1890	12.212.125	10.091.566	82,6%
1920	26.042.442	18.549.085	71,2%

Fonte: INEP – MEC – CENSO 1920 Brasil

Mediante o índice de 82,3%, Tabela 1, o analfabetismo colocava o Brasil em posição desconfortável nos fins do século XIX. Mais que isso, fundamenta qualquer esforço em prol da escolarização para sanar o problema. Igualmente, as medidas tomadas pelos estados se justificavam com urgência porque o problema permaneceu incólume nas décadas de 1870 e 80 — as mediadas resultaram em redução de quase 10%.

Como se pode verificar, de 1872 ao final dos anos 1920, a taxa de analfabetismo caiu 11 pontos porcentuais: de 82,3% em 1872 para 82,6% em 1890 e para 71,2% em 1920. “O primeiro período é de estabilidade da taxa nacional de analfabetismo a o nível extremamente elevado, entre 82% e 83% para as pessoas de 5 anos ou mais. Esta situação perdurou com certeza do primeiro até o segundo censo, isto é, de 1872 a 1890.” Uma interpretação possível — para não dizer óbvia — desses dados é que iniciativas pré-republicanas no setor educacional não foram suficientes para reduzir o analfabetismo nem criar condições convergentes para a redução da taxa pelos republicanos.

O Gráfico 1 traduz essa tendência secular de índices elevados de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais:

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos no Brasil - 1872, 1890 e 1920

Fonte: Censo Brasil (1920).

A Tabela 2 apresenta taxas de analfabetismo dentre pessoas de 5 anos: o índice de 69,4% do Censo de 1900 deixa entrever por que há quem critique sua validade para a alfabetização. Ainda assim, seus resultados estão apresentados em documento oficial, por isso cremos que precisam ser tomados como parâmetro para entender e confrontar índices de analfabetismo e alfabetização nos estados, como se lê a seguir.

Tabela 2: Analfabetismo entre pessoas de 5 anos de idade (1872–1920)

1872	82,3
1890	82,6
1900	69,4
1920	71,2

Fonte: CENSO Brasil

O censo de 1920, com base nos estudos de Ferraro (2009), esclarece que

De 1872 a 1890 não houve diferença favorável no número relativo dos analfabetos (814 por 1.000 habitantes, em 1872, contra 815, por mil habitantes, em 1890). Pelos elementos apurados em 1900, verifica-se uma redução assaz notável no coeficiente de analfabetismo. Convém insistir, porém que dos censos efetuados no Brasil foi o inquérito de 1900 o mais imperfeito pela deficiência de dados censitários em muitas localidades e até mesmo por completa omissão de vários distritos e não menor número de municípios, conforme assinalam os próprios documentos oficiais.

Temos, então, a gênese do analfabetismo no Brasil, embora configure apenas parte do panorama da época, haja vista a “deficiência de dados”. Parte dos problemas educacionais, com a explanação sobre os índices de analfabetismo no Brasil acima, ficam evidenciados, pois, se nem os recenseadores conseguiam chegar a algumas partes do país, quem dirá a Educação. Motivo pelo qual se inicia a implantação da EaD, uma forma de acelerar e levar educação para lugares de difícil acesso dando assim uma acessibilidade maior às pessoas de baixa renda, sem acesso à escolarização, assim início falando que a Educação a Distância é um processo de ensino e de aprendizagem, em que são utilizados como mediadores diferentes meios de comunicação e tecnologias, buscando reunir alunos/as e professores/as que se encontram distantes e separados fisicamente.

O desenvolvimento da modalidade EaD ocorreu em três gerações, acompanhando o avanço da tecnologia e dos recursos de comunicação de cada época. E foi justamente com a chegada dessa terceira geração que a EaD se consolidou e evoluiu no campo da Educação Superior no Brasil.

A primeira geração da EaD, marcada pelo uso do correio como principal meio de comunicação, permitiu a ampliação do acesso ao ensino, principalmente para aqueles que viviam em áreas remotas e com dificuldades de locomoção. No entanto, essa abordagem enfrentou desafios em relação à interação e ao acompanhamento do progresso dos estudantes. Pois, conforme Rodrigues e Andriola (2021, p.3),

Considerando que os primeiros registros do ensino a distância referem-se à transmissão de conteúdos por correspondência, a primeira geração da Educação a Distância teve início em 1728 e se estendeu até meados dos anos de 1970. Maia e Mattar (2007) destacam que, embora haja registros de cursos de taquigrafia divulgados em jornais na década de 1720, a modalidade EaD só tomou corpo no século XIX, quando houve o desenvolvimento do transporte ferroviário e dos correios, facilitando a remessa de material didático dos cursos por correspondência.

A segunda geração, iniciada em 1960, impulsionada pelo surgimento da televisão e do rádio, possibilitou uma maior difusão de conteúdos educacionais. Com programas televisivos e radiofônicos educativos, a EaD ganhou mais visibilidade e alcançou um número significativo de pessoas. Entretanto, ainda havia limitações na personalização dos conteúdos e na interatividade com os estudantes (Rodrigues; Andriola, 2021).

Já a terceira geração da EaD, marcada pelo advento da *internet* e das tecnologias digitais, tem seus primórdios na década de 1990, trouxe consigo uma revolução no

campo educacional. Com a possibilidade de acesso à informação em tempo real e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, elevou o ensino a distância a um novo patamar. Os estudantes passaram a ter maior autonomia e flexibilidade para organizar seus estudos, enquanto os professores puderam utilizar uma variedade de recursos, como vídeos, fóruns de discussão e atividades interativas, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Rodrigues; Andriola, 2021).

Essa última geração da EaD se consolidou no campo da Educação Superior, no Brasil, com diversas instituições de ensino oferecendo cursos *online* em diferentes áreas do conhecimento. A qualidade dos materiais didáticos e a interação entre alunos e professores através das plataformas virtuais têm sido aprimoradas constantemente, contudo, mesmo com as constantes mudanças, os cursos estão cada vez mais precários, uma vez que o ensino permanece com sérias deficiências, com material contendo sérios erros conceituais.

Porém, até se consolidar em nosso país, o ensino não-presencial trilhou caminhos bastante diversos, a partir de iniciativas tomadas, inicialmente, pelo setor privado e posteriormente, sendo regulamentadas pelo Poder Público. Uma dessas iniciativas para a regulamentação se deu na década de 1970, quando foi criado o Projeto Minerva, pelo Ministério de Educação e Cultura. Basicamente, consistia na utilização do tempo gratuito nas emissoras de rádio para que apresentassem programas educativos. A proposta inicial era proporcionar o acesso de adolescentes e adultos ao ensino supletivo, aliado à orientação profissional.

Dentre as suas características, estavam a busca por reproduzir o que era desenvolvido em sala de aula, de modo que esta modalidade de ensino focava muito mais no conteúdo do que na interação entre os participantes.

Partindo da experiência como a do rádio, no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970, retomando Del Bianco (2009), com “caráter maciçamente instrucional”, a chegada dos anos 1990, começaram a aparecer em programas de televisão cursos de educação supletiva a distância ministrado pelo setor privado e público. As iniciativas marcantes do período partiram de diversas instituições, como a Fundação Roberto Marinho (setor privado), a Fundação Padre Anchieta (Mantenedora da TV Cultura, Rádios Cultura FM e Cultura Brasil, Multicultura Educação, Univesp TV e TV Ra Tim Bum!, a Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TV Educativas) a qual é uma entidade de direito privado que goza de autonomia intelectual, política e administrativa e, junto à TV Cultura de São Paulo, lançaram o projeto Telecurso. Por meio do rádio, TV e até mesmo de material impresso, com o

intuito de promover a construção do conhecimento relacionado às temáticas de cidadania, saúde, educação, cultura, meio ambiente e empreendedorismo. Esses conteúdos, porém, eram disseminados em um horário pouco acessível à maioria da população, às primeiras horas da manhã, antes, por exemplo, dos estudantes e trabalhadores saírem para as suas atividades diárias.

Já em termos de regulamentação da Educação a distância no Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Dessa forma, em 20 dezembro de 1996, a Lei n.º 9394 foi aprovada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, regulamentava a educação brasileira e garantia a construção de um sistema único de educação que abrangeria as esferas públicas e privadas.

Entre as principais contribuições da nova LDBEN (1996) está o conceito de educação básica que acabou sendo reformulado. Consoante o texto legislativo, a educação básica passou a se organizar através da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Além dessas mudanças, a nova Lei n.º 9394/1996 também valorizou a expansão da educação de jovens e adultos, fortalecendo não apenas a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação do Campo e a Educação a distância.

Com o fortalecimento da legislação, a educação a distância foi implementada de diferentes maneiras, utilizando as várias Tecnologias de Informação e Comunicação que existiam e que com o tempo foram se fortalecendo no país, tornando possíveis diversos modelos de cursos EaD. De acordo com Moran (2005): “Na educação a distância encontramos hoje inúmeras possibilidades de combinar soluções pedagógicas adaptadas a cada tipo de aluno, às peculiaridades da organização, às necessidades de cada momento”. Dessa forma, foi possível, inclusive, adaptar-se às diferentes realidades socioeconômicas dos sujeitos.

As faculdades de Educação a Distância (EaD), no Brasil, foram instaladas para atender às diversas necessidades e desafios educacionais que o país enfrentava. Algumas das razões principais incluem:

- **Demanda por Acesso à Educação Superior:** Uma das principais razões para a criação de faculdades de EaD no Brasil foi a necessidade de aumentar o acesso à educação superior. Antes do surgimento dessas instituições, muitos brasileiros não tinham acesso às universidades tradicionais devido a barreiras geográficas, financeiras ou de tempo. A EaD permitiu que um número maior de pessoas

pudesse buscar um diploma de ensino superior, independentemente de onde estivessem localizadas.

- **Redução das Desigualdades Regionais:** O Brasil é um país vasto e diversificado, com desigualdades significativas entre regiões. O ensino a distância melhorou as disparidades no acesso à educação superior, permitindo que estudantes de áreas remotas ou economicamente desfavorecidas tivessem a oportunidade de estudar.
- **Flexibilidade para Estudantes Trabalhadores:** Muitos brasileiros precisam trabalhar em tempo integral para sustentar suas famílias enquanto buscam uma educação superior. A EaD oferece a flexibilidade necessária, permitindo que os/as alunos/as estudem no seu próprio ritmo, adaptando seus horários de estudo aos compromissos de trabalho.
- **Expansão da Oferta Educacional:** O país enfrentava uma demanda crescente por educação superior que não poderia ser atendida apenas por instituições presenciais tradicionais. A EaD tornou-se uma maneira de expandir a oferta educacional para um número maior de estudantes sem a necessidade de construir novos campi físicos. Assim, a educação a distância (EaD) no Brasil teve sua origem no século XIX, com a criação dos primeiros cursos por correspondência. Destacam-se nesse contexto o Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941 (setor privado), e o Instituto Monitor Radiotécnico (privado), criado em 1939. Essas instituições pioneiras ofereciam cursos técnicos e profissionalizantes por meio de materiais impressos enviados pelos correios. A modalidade de ensino a distância foi se expandindo ao longo do tempo, com a criação de novas instituições e cursos (Galvão; Sadoyama, 2017).

Podemos observar que o crescimento da EaD no país ao longo dos anos foi impulsionado por diversos fatores, um deles o crescimento populacional, o aumento do capital e o surgimento de grandes indústrias, assim como uma das principais alavancas, isto é, o avanço das tecnologias digitais a partir de 1990 que possibilitaram a utilização de recursos como *internet*, videoconferências e plataformas virtuais de aprendizagem para tentar levar ensino aos trabalhadores. Além disso, a expansão da *internet* banda larga e a popularização dos dispositivos móveis contribuíram para tornar a EaD mais acessível para uma parcela

de pessoas, tendo em vista que, ao longo desta tese, mostraremos que grande número pessoas, estudantes, trabalhadores, ainda não possuem acesso¹ à *internet*. Outro fator importante foi a demanda por formação continuada e qualificação profissional, que levou muitas pessoas a optarem pela modalidade de ensino a distância (Grossi; Nunes, 2014).

Em nosso País, os cursos em EaD têm ganhado cada vez mais popularidade e se tornado verdadeiras mercadorias educacionais, consumidas pela população que os vê como alternativas na busca por flexibilidade em sua formação acadêmica. Dentre os cursos mais ofertados, destacam-se os cursos de graduação, como Administração, Pedagogia, Ciências Contábeis e Gestão de Recursos Humanos. Esses cursos atraem estudantes que precisam conciliar trabalho, família e estudos, permitindo que eles organizem seu próprio horário de estudo e acompanhem as aulas remotamente, via plataformas *online* (Carvalho; Almeida; Cavalcanti, 2018).

Outra área em destaque nos cursos EaD é a de Tecnologia da Informação. Cursos como Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciência da Computação e Sistemas de Informação têm alta demanda devido à crescente importância do setor de tecnologia no mercado de trabalho. A flexibilidade da EaD é especialmente atraente para estudantes interessados em tecnologia, pois podem aprender novas habilidades em suas próprias casas e adaptar seu aprendizado à sua rotina (Sartório; Jung; Silva, 2019).

Contudo, apesar dos avanços, a EaD enfrenta diversos desafios. Um deles é a falta de infraestrutura tecnológica em algumas regiões do país, dificultando o acesso dos estudantes aos recursos digitais necessários para o estudo a distância. Ademais, há resistência por parte de alguns profissionais da área educacional, que questionam a qualidade do ensino a distância e defendem a importância do contato presencial entre alunos e professores (Rigo; Barbosa; Cambruzzi, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, estabelece as bases para a educação a distância no Brasil. O artigo 80 da LDB, por exemplo, dispõe sobre a possibilidade de oferta de cursos superiores no formato a distância, desde que atendidos determinados critérios. No caso do curso de pedagogia, a LDB estabelece que ele pode ser também oferecido a distância, desde

¹ Anexo 1

que cumpridas as exigências previstas em regulamentação específica (Del Bianco, 2009). Assim,

Art. 80. 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. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O Decreto n.º 9.057/2017 é um importante instrumento normativo que regulamenta o artigo 80 da LDB e estabelece as normas para oferta de cursos superiores no ensino a distância. Esse decreto traz diretrizes específicas para os cursos de pedagogia, como a necessidade de estágio supervisionado presencial e a obrigatoriedade de atividades práticas em instituições educacionais (Cruz; Lima, 2023).

Já a Portaria n.º 1.428/2018 complementa o arcabouço legal sobre educação a distância ao dispor sobre o credenciamento de instituições para oferta de cursos superiores a distância. Estabelece critérios específicos para os cursos de pedagogia, como a exigência de corpo docente qualificado e infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas (Terra, 2020).

As políticas públicas voltadas para a educação a distância no Brasil são fundamentais para seu desenvolvimento e expansão. O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, pretende aumentar e interiorizar a oferta de cursos superiores em plataformas EaD, incluindo o curso de pedagogia. Esse programa oferece apoio financeiro e técnico às instituições de ensino superior para a oferta desses cursos (Xenos; Pierrakeas; Pintelas, 2002).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído em 2006 com o objetivo de ampliar, de forma regionalizada e democrática, a oferta de cursos superiores na Educação a Distância. Ele agrega instituições públicas de ensino superior (IES), o fomento parcial pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o apoio de polos presenciais para a realização de

atividades acadêmicas dos cursos, o uso de materiais didáticos e recursos de mediação pedagógica *online* e o suporte acadêmico de professores e tutores.

O processo de reconhecimento e de renovação de reconhecimento abrange instituições diversas: faculdades, centros universitários e universidades; públicas ou privadas; ofertantes da modalidade presencial ou a distância. Sendo assim, o presente instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação das três dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no Processo Pedagógico do Curso – PPC. É importante ressaltar que os conceitos obtidos nas avaliações não garantem, por si só, o deferimento do ato autorizativo, mas subsidiam as secretarias competentes do MEC em suas decisões regulatórias.

Assim, o Inep (2017, p. 6) esclarece que:

O cálculo utilizado para obter o CC [Conceito de Curso] considera pesos atribuídos às três dimensões do instrumento de avaliação. Assim, para os atos pertinentes a esse instrumento, a dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) tem peso 30; a dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) tem peso 40, e a dimensão 3 (Infraestrutura) tem peso 30.

Com base nas competências descritas na legislação, ao Inep é dada a responsabilidade na elaboração dos instrumentos de avaliação, a partir das diretrizes que o MEC estabelece. “Dentro do processo de reconstrução dos parâmetros de qualidade, foi constituído um comitê gestor por meio da Portaria n.º 670, de 11 de agosto de 2017”, isto é, no âmbito da DAES, “para análise, revisão e adequações dos instrumentos de avaliação externa” (Inep, 2017, p. 6).

Esse grupo foi integrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Secretaria de Educação Superior (SESu), Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Educação (CNE), e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Essa mesma Portaria instituiu uma comissão consultiva, como forma de democratização, transparência e fonte de subsídios, com representantes da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (FÓRUM), Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ForGRAD), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) (Inep, 2017, p. 7).

De modo que, as alterações, vistas como “imprescindíveis”, aportaram-se na

legislação pertinente; políticas públicas; legislação recentemente instituída; estudos estatísticos; análise de demandas provenientes da sociedade civil

organizada e da comunidade acadêmica; metas do PNE; interlocução com os integrantes do Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes – BASis; e permanente diálogo entre o Inep e a Seres, que utiliza os instrumentos em sua prática regulatória, e é importante ressaltar que as políticas públicas desempenham um papel fundamental na oferta e regulamentação da EaD no Brasil (Inep, 2017, p. 7).

Tais políticas procuram garantir principalmente a qualidade e a equidade na educação, bem como promover a expansão e o desenvolvimento da EaD no país. Dessa forma, é importante explorar as principais políticas públicas que influenciam a Educação a Distância no Brasil (Abadi; Rehfeldt, 2016).

Uma das principais políticas públicas relacionadas ao ensino a distância é o Decreto n.º 5.622/2005, que regulamenta o Ensino a Distância no país. Esse decreto estabelece os princípios e as diretrizes para a oferta de cursos a distância, garantindo sua qualidade e a eficiência (Cornélio; Wasner; Vasconcelos, 2015).

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
 - II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
 - III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
 - IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.
- Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:
- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
 - II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
 - III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
 - IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas[...] (Decreto n.º 5.622/2005).

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) é responsável por estabelecer as normas e diretrizes para a oferta de cursos EaD no país. O MEC realiza a avaliação e a regulação dos cursos a distância, assegurando a qualidade e a validade dos diplomas emitidos por instituições de ensino (Bertoluci; Souza, 2018).

O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2006, como já foi abordado, é outra política importante, pois aspira democratizar o acesso ao ensino superior, por meio da oferta de cursos a distância em parceria com universidades públicas (Carvalho, 2007). Conforme sítio do MEC², existem ainda 562 polos da UAB distribuídos pelo país (nota atualizada até 2018).

² <http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes/189-perguntas-frequentes-911936531/uab-1536337748/308-quantos-polos-de-educacao-a-distancia-existem-hoje-no-pais>

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e estratégias para a educação no país, incluindo o ensino a distância. O PNE visa promover a expansão do ensino em EaD, bem como a melhoria da qualidade e a redução das desigualdades educacionais (Carvalho; Almeida; Cavalcanti, 2018).

A política de fomento à educação a distância também é promovida por meio de programas e projetos, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Profissional (ProEdu) (Carvalho, 2007).

No entanto, é importante ressaltar que as políticas públicas nem sempre são suficientes para garantir a qualidade e o sucesso do ensino a distância. Existem desafios a serem superados, como a falta de infraestrutura tecnológica, a capacitação dos professores e a falta de regulamentação específica para a EaD (Bertoluci; Souza, 2018).

Diante disso, é necessário que as políticas públicas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas, visando melhorar a oferta e a qualidade da EaD no país. Ademais, é fundamental haver investimento em infraestrutura tecnológica e capacitação dos professores, a fim de garantir uma educação, mesmo que a distância, de qualidade (Bruno-Faria; Franco, 2012).

Após o avanço das políticas públicas, a EaD, no Brasil, experimenta um crescimento significativo, tanto em termos de número de cursos oferecidos quanto de instituições que a adotam. De acordo com dados do Ministério da Educação, o número de cursos a distância aumentou mais de 133% entre os anos de 2010 e 2018. Para mais, o número de instituições que a oferecem também cresceu consideravelmente, passando de 1.200 em 2010 para mais de 2.500 em 2018 (Bittencourt; Mercado, 2014).

Como visto, diversos fatores têm contribuído para a escolha dos estudantes pelo ensino a distância. A flexibilidade de horários é um dos principais motivos apontados, uma vez que permite conciliar os estudos com outras atividades, como trabalho e cuidados familiares. Ademais, a facilidade de acesso aos materiais didáticos, que em sua grande maioria são de baixa qualidade, disponíveis *online*, também é um atrativo para os estudantes. A possibilidade de estudar em qualquer lugar e a qualquer momento é outro fator relevante nessa escolha (Radin; Leston; Da Cunha, 2017).

Essa trajetória também é reforçada por Cruz e Lima (2019), que apresentam em seu trabalho a evolução do quantitativo de matrículas ao longo dos anos,

conforme podemos ver na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3: Evolução do quantitativo de matrículas ao longo dos anos – 2003-2017

PÚBLICAS				PRIVADAS		
Ano	IES	Cursos	Matrículas	IES	Cursos	Matrículas
2003	21	36	39.804	16	16	10.107
2006	33	107	42.061	44	242	165.145
2010	67	398	181.602	68	532	748.577
2013	81	428	154.553	80	830	999.019
2015	--	422	128.393	--	1.051	1.265.359
2017	125	598	165.511	95	1.122	1.577.589

Fonte: Cruz e Lima (2019)

No âmbito das políticas públicas, como já falamos acima, o governo federal tem desenvolvido iniciativas voltadas para o incentivo e regulamentação do ensino EaD no Brasil. O que é confirmado, mediante o número crescente de matrículas no ensino não presencial (em negrito na Tabela 3). O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), por exemplo, tem em vista ampliar o acesso à educação superior por meio da oferta de cursos em EaD em parceria com instituições públicas de ensino superior. Além disso, o MEC tem estabelecido diretrizes e critérios para a autorização e avaliação desses cursos no país (Moran, 2005), considerando que vem experimentando um crescimento significativo ao longo dos anos, e isso se reflete na diversificação dos cursos ofertados. De modo que,

Entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%. Se, em 2011, os ingressos por meio de EaD correspondiam a 18,4% do total, em 2021, esse percentual chegou a 62,8%. Os dados, que refletem a expansão do ensino a distância no Brasil, fazem parte dos resultados do Censo da Educação Superior 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), em coletiva de imprensa realizada nesta sexta-feira, 4 de novembro (Inep, 2022a).

Indica, ainda, para o Inep que, tanto o ensino presencial quanto a distância, “tendem a se afastar cada vez mais”, pois, segundo o órgão, entre 2020 e 2021, houve “o aumento de ingressantes nos cursos superiores foi ocasionado, exclusivamente, pela oferta de EaD na rede privada. Nesse período, a modalidade teve um acréscimo de 23,3% (24,2% em instituições privadas)”. Já o ingresso em graduações presenciais sofreu queda de 16,5%, confirmando a “tendência de

crescimento do ensino a distância”. Foi, em 2019, a primeira vez na história, que o número de novos alunos em EaD ultrapassou o de estudantes que começaram a graduação presencial, em instituições privadas, ou seja, “70,5% dos estudantes, em 2021, ingressaram por meio de cursos remotos” (Inep, 2022).

Em 2021, o censo

registrou 2.574 instituições de educação superior. Dessas, 87,68% (2.261) eram privadas e 12,2% (313), públicas. Nesse contexto, a rede privada ofertou 96,4% das vagas. Já a rede pública foi responsável por 3,6% das ofertas. O número de matrículas também seguiu a tendência de crescimento dos últimos anos e chegou a mais de 8,9 milhões. As instituições privadas concentraram a maioria dos matriculados: 76,9%. Já as públicas registraram 23,1% deles — entre 2011 e 2021, o percentual de estudantes matriculados na educação superior aumentou 32,8% no presencial, o que corresponde a uma média de 2,9% ao ano (Inep, 2022).

Com base no exposto evidencia-se a expansão da EaD, sendo que, em 2021, “foram mais de 3,7 milhões de matriculados em cursos a distância”, número que “representa 41,4% do total.” (Inep, 2022).

Na série histórica destacada pela pesquisa (2011 a 2021), o percentual de matriculados em EaD aumentou 274,3%, enquanto, nos presenciais, houve queda de 8,3%. Para o presidente do Inep, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, os resultados do censo apontam, de forma concreta, para qual direção caminha a educação superior brasileira e demandam reflexões sobre modelos e políticas educacionais. ‘É importante refletir a respeito. Por qual caminho estamos seguindo? Precisamos avaliar se é nessa direção que queremos crescer. O censo traz essa provocação e os resultados nos colocam diante de um cenário apropriado para essa reflexão, além de possibilitar que as perguntas sejam respondidas com bases objetivas e concretas’, comentou Moreno (Inep, 2022).

O presidente do Inep, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, avalia que existem “aspectos positivos na expansão da EaD, como o aumento no número de alunos em cursos de graduação e a possibilidade de educação superior ser cursada em todo o território nacional” (Inep, 2022), para ele

‘Mesmo sob um contexto extremamente delicado, a pandemia nos fez consolidar a compreensão de que a educação a distância pode ser eficiente, desde que seja de qualidade’, analisou. Por outro lado, ele salienta que a supervisão, a regulação e a avaliação ‘passam a ser essenciais para induzir à melhoria dos cursos’, disse. ‘É um momento muito propício para essa reflexão, considerando o diagnóstico apresentado pelo censo’, acrescentou (Inep, 2022).

A Tabela 4, abaixo, apresenta alguns exemplos de cursos que eram oferecidos na modalidade EaD anteriormente e os que são ofertados atualmente, abrangendo diferentes áreas de estudo. Observa-se que, inicialmente, os cursos EaD se concentravam principalmente em áreas como Administração e Educação.

Atualmente, além da ampliação de cursos na mesma área, novas áreas de estudo surgem com maior oferta, como Tecnologia da Informação e Saúde. Isso evidencia como o crescimento da EaD possibilitou a expansão das opções de formação e especialização para estudantes que buscam mais flexibilidade em sua jornada acadêmica e profissional. A tendência é que a oferta de cursos a distância continue diversificando-se para atender às demandas do mercado e do capital e às necessidades dos estudantes em constante evolução (Pedrosa; Nunes, 2019).

Tabela 4: Cursos oferecidos na modalidade EaD anteriormente / atualmente

Área de Estudo	Cursos Ofertados Anteriormente	Cursos Ofertados Atualmente
Administração	Bacharelado em Administração	Bacharelado em Administração
		Tecnologia em Gestão Financeira
		Tecnologia em Gestão de Recursos Hum.
		Tecnologia em Marketing
		Tecnologia em Logística
Tecnologia da Informação	Ciência da Computação	Ciência da Computação
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Sistemas de Informação	Sistemas de Informação
	Engenharia da Computação	Engenharia da Computação
		Tecnologia em Redes de Computadores
Educação	Pedagogia	Pedagogia
		Tecnologia em Design Educacional
		Tecnologia em Gestão Escolar
		Licenciatura em Letras
Saúde	Nutrição	Enfermagem
		Nutrição
		Fisioterapia
		Psicologia
		Tecnologia em Estética e Cosmética

Fonte: Dados do INEP (2022).

A integração do histórico da Educação a Distância (EaD) com a atual situação no país é de extrema importância, considerando que essa modalidade de ensino tem se tornado cada vez mais presente na realidade brasileira.

Diante do contexto de privatizações pela exploração econômica do ensino superior brasileiro, a política educacional enfrenta uma nova realidade; o ensino como mercadoria, tornando a educação um nicho empresarial do capital financeiro.

Essa realidade do ensino superior é caracterizada por Santos (2009, p. 04), como:

[...] um aumento da colonização da política educativa, pelos imperativos da política econômica, expressando-se na ênfase conferida à articulação entre os sistemas educativo e produtivo, reorganização e centralização dos currículos, avaliação do sistema educativo, redução dos custos, descentralização, participação da comunidade e introdução de uma lógica e/ou retórica de mercado na gestão dos sistemas educativos.

Desde março de 2007, com o aumento de “instituições privadas a fim de lucros e grandes negócios empresariais e vultosas negociações começaram a ser realizadas na Bolsa de Valores de São Paulo-BOVESPA”, isto é, mantenedoras de ensino superior, abriram suas ações para venda (Lopes; Vallina, 2017, p.4). Tal fenômeno “é consequência do crescimento das instituições privadas e da abertura das instituições públicas para o mercado” (Lopes; Vallina, 2017, p.4).

Mora (2006) *apud* Lopes e Vallina (2017, p.4) explica que

as instituições passaram a buscar na prestação de serviços no mercado o caminho para gerar receitas, visando à complementação salarial e a manutenção de várias atividades institucionais com vistas a reduzir a situação de penúria produzida pela política governamental.

Atualizando o dado anterior para 2022, nas instituições de ensino superior, apesar de haver mais oferta de cursos na rede privada, há equilíbrio entre as categorias administrativas (52,6% dos cursos sendo da rede privada e 47,4% da rede pública). Dentre as instituições privadas, destaca-se a predominância de cursos em instituições sem fins lucrativos (51,8%). Já nos centros universitários e faculdades, a maioria dos cursos pertence a instituições privadas com fins lucrativos (ambas as categorias com 66,6%). Por outro lado, nos Institutos Federais (IFs) e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), todos os cursos são da categoria pública federal (Inep, 2024, p. 14).

Os percentuais de participação dos cursos de graduação revelam-se bastante próximos ao da edição anterior. Em ordem decrescente, segundo a área geral do conhecimento (Cine Brasil2) são: Negócios, administração e direito (25,2%), Educação (17,5%), Saúde e bem-estar (16,5%), Engenharia, produção e construção (14,7%), Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) (7,4%), Ciências sociais, comunicação e informação (5,4%), Artes e humanidades (4,6%), Serviços (3,2%),

Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária (3,2%) e Ciências naturais, matemática e estatística (2,2%). Considerando a categoria administrativa, pode-se observar que, na categoria pública, as duas áreas com maior destaque em números percentuais são Educação (34,8%) e Engenharia, produção e construção (15,7%). Ao lado disso, na categoria privada, encontram-se Negócios, administração e direito (30,0%) e Saúde e bem-estar (19,2%) [...] (Inep, 2024, p. 14).

Como evidencia a Tabela 5 a seguir:

Tabela 5: Percentual e número de cursos de graduação por categoria administrativa, segundo a área geral do conhecimento (Cine Brasil) – Brasil - 2022

Área Geral do Conhecimento	Total	% Total	Categoria Administrativa			
			Pública	% Pública	Privada	% Privada
TOTAL	44.951	100,0	11.070	100,0	33.881	100,0
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1.449	3,2	667	6,0	782	2,3
Artes e humanidades	2.048	4,6	600	5,4	1.448	4,3
Ciências naturais, matemática e estatística	975	2,2	641	5,8	334	1,0
Ciências sociais, comunicação e informação	2.441	5,4	596	5,4	1.845	5,4
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	3.341	7,4	701	6,3	2.640	7,8
Educação	7.875	17,5	3.851	34,8	4.024	11,9
Engenharia, produção e construção	6.624	14,7	1.733	15,7	4.891	14,4
Negócios, administração e direito	11.342	25,2	1.181	10,7	10.161	30,0
Saúde e bem-estar	7.412	16,5	907	8,2	6.505	19,2
Serviços	1.444	3,2	193	1,7	1.251	3,7

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Não foi considerada Área Básica de Ingresso.

Fonte: Inep, 2024, p. 14.

No próximo capítulo, aprofundaremos nossa análise, considerando a EaD em outros países e o mercado educacional do ensino a distância, bem como as nuances de precarização da EaD. Com uma exposição mais detalhada, evidenciaremos que o capital educacional está sendo explorado em um nicho que diverge completamente do propósito inicial do Ensino a distância no Brasil.

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM DO ENSINO A DISTÂNCIA EM OUTROS PAÍSES

A educação a distância (EaD) no Brasil e no exterior apresenta diferenças significativas em relação à infraestrutura, tecnologia utilizada, metodologias de ensino e recursos disponíveis para os estudantes. Em nosso País, a infraestrutura para a EaD ainda é precária em muitas regiões, com falta de acesso à internet de qualidade e equipamentos adequados. Já no exterior, especialmente em países desenvolvidos, a infraestrutura é mais avançada, com ampla cobertura de internet de alta velocidade e disponibilidade de recursos tecnológicos modernos (Almeida *et al.*, 2013).

No que diz respeito à tecnologia utilizada, o Brasil ainda enfrenta desafios para acompanhar as inovações tecnológicas na área da EaD. Enquanto em outros países são utilizadas plataformas avançadas de aprendizagem *online*, videoconferências de alta qualidade e recursos interativos, no Brasil ainda é comum o uso de materiais impressos e vídeo aulas gravadas. Isso limita a interação entre alunos e professores e dificulta a personalização do ensino (Emanuelli, 2012).

A indústria da EaD, no Brasil, e as grandes Faculdades e Universidades seguem um fluxo de que precisam implantar cursos em EaD com menores custos, mas que possam gerar resultados financeiros interessantes. Pouco se importa com a forma com que o conteúdo é apresentado, se está de acordo com o tipo de aluno/a que está fazendo o curso. A realidade é que quanto maior o número de alunos matriculados com baixo custo operacional, melhores resultados financeiros serão apresentados.

As metodologias de ensino também variam entre o Brasil e o exterior. No Brasil, é comum o uso de abordagens mais tradicionais, baseadas na transmissão do conhecimento pelo professor. Já fora do país, há uma maior valorização das metodologias ativas, que estimulam a participação ativa dos alunos por meio de atividades práticas, discussões em grupo e projetos colaborativos (Oliveira; Oesterreich; Almeida, 2017).

Em relação aos recursos disponíveis para os estudantes, o Brasil ainda apresenta deficiências. Muitos alunos não têm acesso a bibliotecas virtuais atualizadas, laboratórios virtuais ou materiais didáticos de qualidade. No exterior, por outro lado, os estudantes contam com uma ampla gama de recursos digitais, como

bases de dados científicas, simuladores e ferramentas de apoio ao estudo (Bruno-Faria; Franco, 2012).

Experiências bem-sucedidas de outros países podem servir como referência para o Brasil na redução da evasão no ensino a distância. Casos de sucesso, como o modelo adotado pela *Open University* no Reino Unido, que oferece suporte personalizado aos estudantes e promove a interação entre eles por meio de fóruns virtuais, podem ser adaptados ao contexto brasileiro. Além disso, lições aprendidas em outros países, como a importância da flexibilidade curricular e do acompanhamento individualizado dos alunos, podem contribuir para a melhoria da EaD no Brasil (Okoli, 2019).

2.1 Educação a distância em outros países.

A abordagem da educação a distância em países como Estados Unidos, Canadá e Reino Unido é marcada por características e estratégias específicas. Nos Estados Unidos, por exemplo, a educação a distância é amplamente utilizada tanto no ensino superior quanto na educação básica. Nesse país, as principais características dessa abordagem incluem o uso de tecnologias avançadas, como videoconferências e plataformas *online*, além de uma forte ênfase na interação entre alunos e professores. No Canadá, a educação a distância é vista como uma forma de democratizar o acesso à educação, especialmente em áreas remotas. Já no Reino Unido, destaca-se o papel das universidades abertas, que oferecem cursos *online* para um público diversificado (Abed, 2019).

Na América Latina, países como Argentina e México têm enfrentado desafios na implementação da educação a distância. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura tecnológica adequada, especialmente em áreas rurais. Ademais, há dificuldades relacionadas à formação dos professores para atuarem nesse âmbito e à adaptação dos materiais didáticos para o ambiente virtual. Apesar desses desafios, esses países têm obtido resultados positivos com a educação a distância, principalmente no que diz respeito ao aumento do acesso à educação e à flexibilidade oferecida aos estudantes (Mota, 2009).

A influência de países europeus como Alemanha e França na evolução da educação a distância pode ser observada tanto nas políticas públicas adotadas quanto nos avanços tecnológicos utilizados. Na Alemanha, por exemplo, há uma forte

valorização da aprendizagem ao longo da vida, o que tem impulsionado o desenvolvimento de programas de educação a distância. Particularmente, na França, destaca-se a criação de instituições especializadas nesse tipo de ensino, como o *Centre National d'Enseignement à Distance*. Ademais, ambos os países têm investido em tecnologias educacionais inovadoras, como plataformas *online* e recursos multimídia (Bittencourt; Mercado, 2014), o que não garante que não se trata de uma visão tecnocentrada³, isto é, que não prioriza o ensino, mas, sim, os mecanismos com que a modalidade de ensino é aplicada.

Em países asiáticos como China e Japão, a abordagem da educação a distância é influenciada por diferenças culturais que impactam o ensino remoto. Na China, por exemplo, há uma forte valorização da educação formal e do aprendizado presencial, o que tem levado as instituições a adotarem estratégias híbridas que combinam aulas presenciais com atividades *online*. No Japão, por sua vez, destaca-se o uso de tecnologias avançadas, como realidade virtual e inteligência artificial, para promover a interação entre alunos e professores no ambiente virtual (Uninassau, 2020).

A implementação da educação a distância em países africanos enfrenta desafios específicos relacionados à falta de infraestrutura tecnológica e ao acesso limitado à *internet*. Em muitas regiões do continente, há uma carência de recursos básicos como eletricidade e computadores. Além disso, a falta de conectividade dificulta o acesso dos estudantes aos materiais didáticos *online* e às atividades virtuais. Apesar desses obstáculos, alguns países africanos têm buscado soluções criativas para superar essas barreiras, como o uso de dispositivos móveis para acessar conteúdos educacionais *offline* (Bertoluci; Souza, 2018).

As parcerias internacionais estabelecidas por instituições brasileiras de ensino superior desempenham um papel importante na promoção da educação a distância. Essas colaborações têm permitido o compartilhamento de experiências e conhecimentos, além do desenvolvimento conjunto de metodologias e recursos educacionais inovadores. Contudo, as parcerias internacionais têm contribuído para

³ “O tecnocentrismo tem sido objeto de críticas nos estudos e pesquisas sobre as relações entre tecnologias e educação, especialmente pela difusão da ideia que a tecnologia em si não transforma as práticas pedagógicas. O argumento mais frequente é aquele que afirma que não é a tecnologia utilizada, mas a metodologia adotada que seria a responsável pelas mudanças educativas. No entanto, persiste a defesa categórica da inserção de tecnologias na educação, levando-se em conta o uso das tecnologias digitais em rede de forma massiva nas práticas sociais coletivas de comunicação, acesso e divulgação de informações”. [...] (Peixoto, 2022).

a internacionalização das instituições brasileiras e para a ampliação do acesso à educação de qualidade (Pedrosa; Nunes, 2019).

A educação a distância em Portugal apresenta características marcantes, como a utilização de plataformas *online* e recursos tecnológicos para o ensino remoto. As instituições de ensino portuguesas têm investido em sistemas de gestão de aprendizagem, que permitem a disponibilização de materiais didáticos, videoaulas e atividades interativas. Assim, as plataformas *online* possibilitam a comunicação entre os estudantes e professores por meio de fóruns virtuais e *chats*, promovendo a interação e troca de conhecimentos. A educação a distância em Portugal também se destaca pela oferta de cursos livres e profissionalizantes, que visam atender às demandas do mercado de trabalho (Martins, 2013).

Os sistemas de avaliação da educação a distância em Portugal e no Brasil apresentam diferenças significativas. Em Portugal, é comum utilizar metodologias baseadas na realização de trabalhos individuais ou em grupo, além da participação em fóruns virtuais e elaboração de projetos práticos. Já no Brasil, além dessas metodologias, é comum a realização de provas presenciais ou *online*, que visam avaliar o conhecimento adquirido pelos estudantes. Os critérios de avaliação também podem variar entre os dois países, sendo que em Portugal é comum utilizar uma escala de notas de 0 a 20, enquanto no Brasil é mais frequente o uso da escala de 0 a 10 (Carvalho; Almeida; Cavalcanti, 2018).

Os estudantes brasileiros enfrentam diversos desafios na modalidade de ensino a distância. Um dos principais desafios é a falta de infraestrutura adequada, como acesso à *internet* de qualidade e equipamentos tecnológicos. Além disso, muitos estudantes enfrentam dificuldades financeiras para arcar com os custos desses recursos. Outro desafio é a falta de suporte técnico oferecido pelas instituições de ensino, o que pode dificultar o acesso aos materiais didáticos e a resolução de problemas técnicos durante o processo de aprendizagem (Bittencourt; Mercado, 2014).

Durante o desenvolvimento desta tese de doutorado, uma questão crucial que se destacou foi a "falta de suporte técnico adequado" no contexto da Educação a Distância (EaD). Refletindo sobre esse problema, percebe-se que a ausência de um suporte técnico eficiente pode ter um impacto significativo na experiência dos alunos e na eficácia geral do ambiente de aprendizagem virtual.

Por falta de suporte técnico adequado entende-se à insuficiência de

assistência especializada e de recursos tecnológicos que os alunos e educadores necessitam para utilizar plataformas e ferramentas de EaD de maneira eficaz. Este suporte inclui desde a resolução de problemas técnicos, como dificuldades com o acesso às plataformas de aprendizagem, até a orientação sobre como utilizar adequadamente as ferramentas e recursos disponíveis. Sem um suporte técnico robusto, os usuários podem enfrentar problemas contínuos que afetam seu acesso e participação, resultando em frustração e, muitas vezes, em desengajamento.

Para resolver a falta de suporte técnico adequado, é fundamental adotar uma abordagem multifacetada que inclua as seguintes estratégias:

1. **Implementação de Suporte Técnico 24/7:** Um suporte técnico acessível a qualquer hora é crucial para garantir que os problemas dos/as alunos/as possam ser resolvidos prontamente. A criação de uma equipe de suporte técnico disponível 24 horas por dia, 7 dias por semana, pode ajudar a resolver questões rapidamente, minimizando o tempo de inatividade e as frustrações.
2. **Treinamento e Capacitação:** Oferecer treinamentos regulares para os/as estudantes e educadores/as sobre o uso das plataformas e ferramentas digitais é essencial. Esses treinamentos devem abordar não apenas o básico do funcionamento das tecnologias, mas, também, fornece dicas sobre como solucionar problemas comuns que possam surgir.
3. **Guias e Tutoriais:** Disponibilizar materiais de apoio, como guias detalhados e tutoriais em vídeo, pode ajudar os usuários a resolverem problemas de forma autônoma. Esses recursos devem ser atualizados regularmente para refletir as mudanças nas ferramentas e nas práticas recomendadas.
4. **Feedback Contínuo e Melhoria:** É importante estabelecer canais de *feedback* onde os envolvidos no processo possam relatar problemas e sugerir melhorias. Analisar esse *feedback* pode fornecer *insights* valiosos sobre os pontos críticos e áreas que precisam de atenção, permitindo ajustes contínuos no suporte técnico.
5. **Equipe de Suporte Especializada:** Formar uma equipe de suporte técnico com especialistas que compreendam profundamente as ferramentas e plataformas utilizadas pode garantir uma resolução mais eficaz de problemas complexos. Essa equipe deve estar bem treinada e atualizada com as últimas tecnologias e práticas de suporte.

Com base na análise dos desafios enfrentados e nas melhores práticas observadas, as instituições de EaD devem considerar as seguintes ações para aprimorar o suporte técnico:

- **Desenvolver um Sistema de Tickets:** Implementar um sistema de gerenciamento de tickets para rastrear e priorizar solicitações de suporte. Isso pode garantir que todas as questões sejam tratadas de maneira organizada e eficiente.
- **Promover Comunidades de Prática:** Criar fóruns ou comunidades *online* onde os sujeitos possam compartilhar experiências e soluções para problemas técnicos pode fomentar um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo.
- **Investir em Tecnologia de Suporte:** Utilizar tecnologias avançadas, como *chatbots* e assistentes virtuais, para fornecer suporte técnico instantâneo pode ajudar a resolver problemas comuns e responder a perguntas frequentes de forma rápida.
- **Realizar Avaliações Regulares:** Conduzir avaliações periódicas do suporte técnico para identificar áreas de melhoria e garantir que o serviço esteja atendendo às necessidades dos usuários.

A falta de suporte técnico adequado na EaD pode criar barreiras significativas para o sucesso tanto os sujeitos envolvidos, quanto do processo de ensino, corroborando com a eficácia das práticas educacionais. Abordar esse problema requer uma abordagem abrangente que inclua suporte contínuo, treinamento adequado, recursos de autoajuda e uma equipe técnica especializada. Implementar essas estratégias podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficiente, onde alunos/as e educadores/as possam focar no que é mais importante: a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico.

Ademais, tanto em Portugal quanto no Brasil, as políticas públicas voltadas para a educação a distância têm buscado promover a inclusão digital dos estudantes e garantir o acesso igualitário à educação. Em Portugal, o governo tem investido na criação e manutenção de plataformas *online*, além de oferecer programas de capacitação para professores e gestores educacionais. No Brasil, destacam-se os investimentos realizados pelo governo federal por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e do Programa Universidade Aberta

do Brasil (UAB), que visam ampliar o acesso à educação superior e profissionalizante (Moran, 2005).

Ao examinar a abordagem da EaD em diferentes países, é possível identificar uma série de práticas, políticas e tendências que refletem os contextos educacionais específicos de cada nação.

Os Estados Unidos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da EaD, contudo, de visão extremamente tecnocentrada. Autores como Michael G. Moore (2013), conhecido por seu trabalho pioneiro em educação a distância, destacam a importância da tecnologia na facilitação do aprendizado remoto. Moore, em suas obras como *Teoria da Transação Educacional* (1993), explora os elementos fundamentais do ensino a distância, incluindo a interação entre aluno e instrutor, e os recursos tecnológicos necessários para promover o engajamento do aluno.

No Reino Unido, a *Open University* tem se mantido como uma líder em EaD, oferecendo uma ampla gama de cursos e programas de graduação a distância. Autores como Terry Anderson, em seu livro *Teoria da Aprendizagem Online* (2008), exploram os princípios pedagógicos que fundamentam o ensino a distância, destacando a importância da autonomia dos/as aprendizes e da interação assíncrona como componentes essenciais da aprendizagem *online* eficaz.

Na China e Rússia, a EaD tem se expandido rapidamente, especialmente com o avanço da tecnologia digital. Autores como Raquel de Almeida Moraes, em estudos como *Educação a distância no Brasil, Rússia e China: rumos para o desenvolvimento e a inovação* (2019), analisam o crescimento do ensino a distância nos países, destacando o papel das plataformas de educação *online* e examinam os desafios enfrentados, incluindo questões relacionadas à qualidade do ensino, equidade educacional e regulamentação governamental.

Além disso, pesquisadores como João Mattar, em estudos como *Educação a Distância no Brasil: Tendências e Desafios* (2017), analisam o panorama da EaD no país, incluindo questões relacionadas à regulamentação governamental, financiamento e qualidade do ensino. Assim, embora essa modalidade ofereça inúmeras oportunidades de acesso à educação, ele também apresenta desafios significativos em todo o mundo.

Questões como a qualidade do ensino, interação aluno-instrutor, acesso à tecnologia e equidade educacional continuam sendo temas de debate e pesquisa em diferentes países.

De modo que autores renomados argumentam que a EaD pode levar à despersonalização do ensino, reduzindo a interação entre alunos e professores e prejudicando a qualidade da educação. Neil Selwyn⁴, em suas obras como *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2011), questiona o impacto do ensino a distância na experiência educacional dos/as alunos/as, destacando a importância do contato humano no processo de aprendizagem. Alguns pesquisadores argumentam que isso pode agravar as desigualdades de acesso à educação, favorecendo apenas aqueles que têm acesso a recursos tecnológicos e infraestrutura adequada.

Outros estudiosos como Audrey Watters⁵, em suas análises críticas sobre tecnologia educacional, questionam as políticas que promovem o ensino a distância sem abordar as disparidades de acesso e oportunidades levantam preocupações sobre a qualidade do ensino oferecido no formato EaD, questionando se os alunos recebem uma educação tão robusta quanto aquela oferecida em ambientes presenciais. Autores como Tony Bates, em sua obra *Teaching in a Digital Age* (2016), discutem os desafios de manter altos padrões de qualidade no ensino a distância e a necessidade de desenvolver estratégias eficazes de ensino *online*.

A despersonalização do ensino na EaD descrita acima se manifesta de várias maneiras e tem consequências importantes para a experiência dos envolvidos. Um dos principais efeitos é a falta de interação direta com os professores e colegas. Enquanto no ensino presencial os alunos têm a oportunidade de se envolverem em discussões em sala de aula, fazer perguntas e receber *feedback* imediato, na EaD essa interação pode ser limitada devido à natureza assíncrona e distante do ambiente *online*. Isso pode criar uma sensação de isolamento e desconexão, tornando mais difícil para os sujeitos se engajarem plenamente com o conteúdo do curso e com o processo de aprendizagem. Devemos considerar, ainda, que as funções psíquicas superiores são frutos de uma atividade externa que se transforma em atividades internas. O melhor ensino-aprendizagem é aquele que promove o desenvolvimento (Vygotsky, 1989).

Além da falta de interação direta, a ausência de *feedback* imediato é outra consequência da despersonalização do ensino na EaD. Enquanto no ensino presencial os envolvidos podem receber *feedback* instantâneo durante as aulas e

⁴ Outros pensamentos do autor disponíveis em: <https://ticpe.wordpress.com/tag/tecnologia-educacional-critica/>

⁵ Disponível em: <https://ticpe.wordpress.com/tag/tecnologia-educacional-critica/>

atividades, no ambiente *online* esse processo pode ser mais demorado e impessoal. Isso pode dificultar o acompanhamento do progresso acadêmico e a identificação de áreas que precisam de melhoria, prejudicando assim o desenvolvimento dos/as alunos/os ao longo do curso, ou seja, culminando em um desenvolvimento mais lento.

Outro aspecto impactante da despersonalização do ensino na EaD é a redução do senso de comunidade e pertencimento. Em um ambiente presencial, os/as alunos/as têm a oportunidade de construir relacionamentos interpessoais com seus colegas e desenvolver um sentimento de identidade e conexão com a instituição de ensino. No entanto, na EaD, essa sensação de comunidade pode ser mais difícil de ser alcançada, já que os atores podem se sentir distantes e desconectados uns dos outros e da instituição. Isso pode levar a uma diminuição da motivação e do engajamento dos sujeitos, bem como a uma menor taxa de retenção e conclusão dos cursos.

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino e os educadores busquem maneiras de mitigar a despersonalização do ensino na EaD e melhorar a experiência educacional. Isso pode incluir o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a interação e o engajamento dos/as alunos/as, o uso de tecnologias de comunicação síncrona para facilitar a colaboração em tempo real e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que promovam um senso de comunidade e pertencimento.

A despersonalização do ensino na EaD tem um impacto significativo na experiência educacional, afetando sua capacidade de se envolverem plenamente com o conteúdo do curso, receber *feedback* eficaz e desenvolver um senso de comunidade e pertencimento.

Para Kenski (2013), apesar dos avanços significativos alcançados, ainda enfrentamos desafios complexos que demandam uma abordagem multifacetada e colaborativa. A autora percebe que:

As tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si só, não alterarão nosso modelo de escolas. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Por isso tenho insistido na importância das dimensões pessoais no exercício da profissão docente. Precisamos professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criança (Nóvoa, 2010 *apud* Kenski, 2013, p. 98).

Além do exposto, há, ainda, o desafio mais premente que é a necessidade de mitigar a desigualdade de acesso ao ensino a distância. A tecnologia não tem o potencial de democratizar a educação, muitos estudantes em comunidades desfavorecidas ainda enfrentam dificuldades para acessar recursos tecnológicos e conexões confiáveis à *internet*. Para enfrentar essa disparidade, é crucial investir em infraestrutura digital e programas de inclusão digital, garantindo que todos os/as alunos/as tenham oportunidades iguais de aprender e crescer, evidentemente, reconhecendo o papel mais importante que é o da Educação e não do meio, pois existe a necessidade de a qualidade do ensino estar em primeiro plano.

Como preocupação central, a qualidade do ensino a distância é uma constante. Embora a flexibilidade oferecida pela EaD seja inegável, é fundamental garantir que os cursos *online* mantenham padrões rigorosos de excelência acadêmica e pedagógica. Isso requer o desenvolvimento de materiais de ensino de alta qualidade, a capacitação adequada dos educadores e a implementação de mecanismos eficazes de avaliação e monitoramento da aprendizagem. Além disso, a certeza que de “nada substitui um bom professor” precisa ser parte das discussões no que se refere à EaD em todos os países, isto é, para Nóvoa (2008), "há um déficit de práticas na formação" (p. 8). E mais,

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo (Nóvoa, 2008, p. 8).

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto da EaD na saúde mental e no bem-estar dos/as alunos/as. O isolamento social, a sobrecarga de trabalho e a falta de suporte emocional podem ser desafios significativos para os estudantes envolvidos em cursos *online*. Há, como assevera Kenski (2010), a necessidade de promover uma visão crítica acerca da informação, do conhecimento, assim como das inovações, o que desafia tanto instituições quanto docentes e discentes. A autora ainda se preocupa com a visão crítica mediante tamanha evolução tecnológica, para ela, deve existir o cuidado com o aspecto democrático do conhecimento, uma vez que a realidade nos mostra que ainda há grande exclusão socioeconômica, no Brasil e em muitas partes do mundo.

No entanto, apesar desses desafios, permanecemos otimistas quanto ao futuro do ensino a distância em outros países. À medida que continuamos a inovar e adaptar nossas abordagens educacionais às demandas do século XXI, podemos criar

um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, dinâmico e centrado no aluno. Pois, apenas o acesso a sofisticados meios tecnológicos, sem a necessária análise e transformações no sistema de ensino, não será suficiente. Inovar requer investir na valorização da carreira docente, assim como na garantia de qualidade na formação do professor, que de modo algum pode potencializar seu engajamento apenas tecnológico, mas ampliar seus conhecimentos pedagógicos. A escola que se dispuser ao ensino a distância (EaD) precisa estar aberta a mudanças, a propor, absorver, e dinamizar novos conceitos e formas de ensinar para acompanhar as mudanças no mundo (Kenski, 2010).

Ao término de 2019 e no começo de 2020 ocorreu a disseminação do novo coronavírus, que se espalhou rapidamente e foi classificado como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Para combater essa situação, uma das primeiras medidas adotadas foi a implementação do distanciamento social visando proteger a vida das pessoas. Tal ação resultou em diversas repercussões. Todos os segmentos da sociedade foram afetados por essa medida e, a área da educação também foi impactada (Grossi; Giffoni; Lopes, 2023). Conforme relato de Grossi (2021):

para conter o contágio e proliferação da doença, o isolamento social se fez necessário e as escolas foram fechadas e tiveram suas aulas suspensas. Como consequência, mais de 1,5 bilhão de alunos de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas, o que equivale a 87% da população estudantil, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (Grossi, 2021, p. 02).

As instituições de ensino foram forçadas a se ajustar rapidamente a uma nova situação. Tiveram que interromper as aulas presenciais e adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), utilizando tecnologias digitais para facilitar esse novo método de ensino. Com o tempo, o termo ERE foi simplificado para apenas ensino remoto. Assim, o que antes era visto como algo do futuro se tornou de repente realidade, com aulas *online*, interação por meio de aplicativos e plataformas digitais se tornando a nova norma educacional global. Essa mudança repentina é abordada por Grossi (2021), destacando a importância de se adaptar rapidamente a essa nova realidade educacional (Grossi, Giffoni; Lopes, 2023).

[...] amparadas pelas legislações e com o objetivo de minimizar o prejuízo no aprendizado dos alunos, as escolas começaram a ofertar suas aulas a distância via *internet*. Porém, nem todas estavam preparadas para a transição de um modelo de ensino para outro, principalmente porque o novo modelo é totalmente dependente das Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação (TDIC) (GROSSI, 2021, p. 02).

Ademais, surgiram os desafios nas escolas, já que ninguém estava preparado, nem os estudantes, nem os professores, nem os gestores educacionais, nem os pais. A pandemia da Covid-19 revelou os desafios que os profissionais da educação, como professores, estudantes, pais e diretores, tiveram que enfrentar para manter o ensino ativo. Não apenas se adaptar às novas demandas do mercado, mas também compreender que o uso da tecnologia é uma realidade atual. Dessa forma, as instituições de ensino que conseguirem introduzir gradualmente esse sistema com seus/as alunos/as sairão na frente para lidar com futuros desafios, como se preparar para situações imprevistas, aceitar o novo e lidar com as mudanças com facilidade (Grossi, Giffoni; Lopes, 2023).

Em uma realidade pós-pandêmica, só com um compromisso renovado com a equidade, a qualidade e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional, estaremos construindo um futuro onde a educação a distância possa verdadeiramente capacitar as pessoas e as comunidades a atingirem seu pleno potencial no Brasil e no mundo.

O ensino não presencial é uma ferramenta poderosa para promover a educação, contudo, elas são produzidas num mundo cheio de interesse que nem sempre são favoráveis as comunidades (Sancho, 1999), ou são acessíveis, ou de qualidade. Contudo, ao enfrentar os desafios que ainda persistem e abraçar as oportunidades de inovação e colaboração, poderemos, observando as mudanças que esta ferramenta necessita, criar um futuro onde o/a aluno/a EaD tenha a oportunidade de aprender, crescer e prosperar, independentemente de sua localização geográfica ou circunstâncias pessoais, aprendizado este que perpassa por diferenças inerentes a cada sujeito.

2.2 Uma análise comparativa da prática de tutoria entre o Brasil e outros países

A tutoria em cursos de Educação a Distância (EaD) é amplamente promovida como uma ferramenta essencial para apoiar os/as estudantes em seu processo de aprendizagem. No entanto, há uma série de desafios e limitações associados à eficácia e qualidade dessa prática. Em muitos casos, a tutoria em cursos EaD é criticada por sua falta de eficácia e impacto limitado no sucesso do aluno.

Um dos principais desafios enfrentados pelos tutores é a falta de interação

significativa com os/as discentes. Devido à natureza remota e assíncrona do ensino *online*, os tutores, usualmente, têm dificuldade em estabelecer conexões pessoais e de dar o suporte necessário para promover uma aprendizagem eficaz. Além disso, a sobrecarga de trabalho e o grande número de alunos/as atribuídos a cada tutor podem comprometer ainda mais a qualidade da tutoria, resultando em *feedback* genérico e superficial que não atende às necessidades individuais dos alunos.

Outra preocupação importante é a qualificação e competência dos tutores de EaD. Muitas vezes, os tutores são contratados com base em critérios de disponibilidade e custo, em vez de suas habilidades pedagógicas e conhecimento especializado no assunto. Isso pode levar a uma falta de *expertise* e orientação adequada por parte dos tutores, resultando em uma experiência de aprendizagem insatisfatória para os alunos. Ademais, a terceirização da tutoria em cursos EaD é uma prática comum que levanta sérias questões éticas e profissionais.

Ao contrário do que ocorre no Brasil, é comum ver alunos com bom desempenho escolar frequentando cursos de reforço e tutoria na China. Eles buscam aprimorar o que aprendem na escola regular e expandir seus conhecimentos. Juntamente com a preparação para os concorridos exames nacionais, os cursos de inglês dominam o setor privado de educação no país asiático. Aliás, há uma crescente presença de cursos extracurriculares focados em habilidades sociais e emocionais, artes e esportes (Brazil Journal, 2020)⁶.

Muitas instituições de ensino, no Brasil, optam por terceirizar a tutoria para empresas externas ou profissionais contratados a baixo custo, sem considerar o impacto negativo que isso pode ter na qualidade da educação oferecida. Essa abordagem de "precarização" da tutoria pode levar a uma diminuição da motivação e comprometimento por parte dos tutores, resultando em uma experiência de aprendizagem ainda mais deficiente para os alunos, contexto que não fica muito claro em outros países.

Outra questão importante é que nessa organização não é conveniente manter profissionais com vínculo empregatício para a atuação na Educação a Distância. Por isso, os contratos temporários assumem papel essencial para permanência de profissionais na modalidade a distância. Esse regime de contratação alimenta o que Antunes (2009) chama de precarização do trabalho, termo oriundo da análise das relações de trabalho no Modo de Produção Capitalista, relacionado ao terceiro setor em que a mão de obra é terceirizada e abriga uma parcela de 'trabalhadores desempregados pelo

⁶ O que os chineses me ensinaram sobre educação. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3626>.

capital' (Dziekaniak; Gomes; Dolci, 2017, p. 40).

Litto e Formiga (2009, p. 15), explicitam que:

Atualmente, mais de 11 milhões de 'teletrabalhadores' nos Estados Unidos realizam atividades remuneradas em suas próprias residências ou em outros locais fora do ambiente físico das entidades que os remuneram. Em outros países, há também grande número de adultos com potencial para participação em EAD, embora desconheçamos estudos sobre esforços para reunir esses segmentos da população em comunidades distintas.

A tutoria em cursos de Educação a Distância (EaD) varia significativamente entre os países, refletindo as diferentes abordagens e práticas adotadas em cada contexto educacional. Enquanto alguns países têm sistemas de tutoria bem estabelecidos e eficazes, outros enfrentam desafios semelhantes aos mencionados anteriormente, como falta de qualificação dos tutores e sobrecarga de trabalho e baixos salários.

No Canadá, destaca-se a Athabasca University, que começou seu experimento-piloto em 1973 com base na idéia de que poderia criar um campus organizado como uma rede de telecomunicações. Na realidade, naquele momento não se imaginava a facilidade de uma rede telemática de hoje, com *Internet* e fibra ótica, mas o uso intensivo de telefone, articulado com um eficiente sistema de tutoria. O contato permanente ou fácil entre os tutores e os alunos era possível pelo telefone; a conferência telefônica e todas as formas de contato desse meio de comunicação eram as bases tecnológicas que firmavam o conceito da universidade a distância que se criou logo em 1976 como um modelo próprio, que foi evoluindo e se desenvolvendo a partir de então, tendo como paradigma a sociedade da informação [...] (Litto; Formiga, 2009, p. 4).

Nos Estados Unidos, por exemplo, a tutoria em cursos EaD é amplamente adotada e valorizada como parte integrante da experiência educacional *online*. Muitas instituições de ensino superior investem recursos significativos na seleção, treinamento e suporte contínuo de tutores, reconhecendo sua importância para o sucesso dos alunos (Litto; Formiga, 2009).

Já na Austrália, existem diversos programas de ensino remoto, abrangendo desde a educação básica até os cursos superiores de elevado padrão, todos recebendo o mesmo tratamento em termos de credenciamento e financiamento em comparação ao ensino presencial (Litto; Formiga, 2009).

Na Europa, a tutoria em cursos EaD é frequentemente integrada a programas de educação a distância, oferecidos por universidades e instituições de ensino superior. Países como o Reino Unido e a Alemanha têm tradições estabelecidas de educação a distância, com sistemas de tutoria bem desenvolvidos e regulamentados (Bernardino, 2011). No entanto, mesmo nesses países, questões como a

terceirização da tutoria e disparidades salariais entre tutores e professores podem persistir (Ramos; de França, s.d.).

Na Nova Zelândia, a primeira instituição de ensino a distância, fundada em 1922 (The New Zealand Correspondence School), surgiu com o intuito de proporcionar educação para crianças (ensino primário e secundário) que não tinham acesso a escolas, seja por questões físicas ou geográficas, ou mesmo para aquelas que não residiam permanentemente no país. Os materiais impressos são enviados pelo correio (livros, quebra-cabeças, jogos, brinquedos), além de oferecer aconselhamento e tutoria pessoal, e ainda incluem o uso de recursos audiovisuais (Litto; Formiga, 2009).

Na Ásia e em outros países em desenvolvimento, a tutoria em cursos EaD pode enfrentar desafios adicionais, como acesso limitado a recursos educacionais e tecnológicos, bem como barreiras linguísticas e culturais. Apesar dos esforços para expandir a educação a distância nessas regiões, a qualidade e eficácia da tutoria podem ser prejudicadas por esses obstáculos.

A China Popular possui sistemas de educação a distância desde os anos 1950. Em 1951, surgiu o Departamento de Ensino por Correspondência da Universidade Popular. Em 1955, já havia cursos por rádio e material impresso em Beijing e Tianjing, e nos anos 60 foram criadas as primeiras televisões universitárias em várias cidades. Essa rede foi essencial para a educação a distância até a Revolução Cultural, quando foi desativada até os anos 80. Na década de 90, as televisões universitárias tinham mais de 1,83 milhão de estudantes em cursos de 290 áreas diferentes (Litto; Formiga, 2009). Com base nos autores,

Atualmente, funciona o Sistema Chinês de Universidade pela Televisão (Dianda), que reúne 575 centros regionais de ensino universitário pela TV e 1.500 centros locais de educação, os quais, por sua vez, coordenam mais de 30 mil grupos de tutoria espalhados por todo o país. Esse sistema admite anualmente 300 mil alunos e já formou mais de 1,5 milhão de alunos (Litto; Formiga, 2009, p.4).

Em suma, embora a tutoria em cursos EaD possa ser eficaz em alguns países, é importante reconhecer que ainda há muito a ser feito para melhorar sua qualidade e seu impacto em escala internacional. Questões como qualificação dos tutores, padronização de práticas, baixos salários, políticas e acesso equitativo à educação continuam sendo desafios importantes a serem enfrentados em todo o mundo.

2.3 O preço da educação: desafios e consequências da comercialização na bolsa de valores

A crescente comercialização da educação, especialmente através da expansão das empresas educacionais listadas na bolsa de valores, tem gerado preocupações sobre o impacto desse modelo no aspecto educacional. Autores como Oliveira (2009) destacam que a priorização do lucro em detrimento da qualidade educacional pode levar a uma série de práticas inadequadas, que, por sua vez, resultam em cursos de Educação a Distância (EaD) de baixa qualidade.

A busca incessante por retorno financeiro, frequentemente, leva as empresas educacionais a adotar estratégias que comprometem a qualidade do ensino oferecido, contrariando a essência da educação que é o desenvolvimento humano. Uma dessas práticas é a redução de investimentos em infraestrutura e formação de professores. Em um mercado onde a concorrência é acirrada e a rentabilidade é uma prioridade, cortar custos pode parecer uma solução atraente para garantir margens de lucro mais altas. No entanto, essa redução de investimentos pode ter consequências significativas para a qualidade da educação oferecida.

A infraestrutura adequada é essencial para garantir uma experiência de aprendizagem eficaz, especialmente no contexto do ensino a distância. Sem recursos tecnológicos adequados, os/as estudantes podem enfrentar dificuldades no acesso ao conteúdo do curso, interação com os colegas e participação em atividades educacionais. Logo, a formação de professores é fundamental para garantir que os educadores estejam capacitados para utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis de forma eficaz e oferecer suporte adequado, evidentemente, em observância constante à qualidade da formação docente, ao fazer docente, assim como no que diz respeito aos discentes, uma vez que a tecnologia é ferramenta, e os sujeitos a parcela mais importante desta equação.

Quando as empresas educacionais priorizam o lucro em detrimento da qualidade educacional, os cursos de EaD, com regularidade, sofrem com uma falta de suporte pedagógico e técnico adequado, agregadas à formação continuada dos professores/as, o que deve convergir, aliar-se ao preparo dos aspectos humanos da educação. A ação contrária ao exposto pode resultar em uma experiência de aprendizagem insatisfatória para os alunos, que podem enfrentar dificuldades no desenvolvimento de habilidades e no alcance de objetivos educacionais.

Além disso, a busca incessante por lucro pode levar as empresas educacionais a adotar práticas de marketing enganosas e agressivas para atrair alunos, muitas vezes prometendo resultados que não podem ser entregues. Isso pode levar a uma percepção negativa da educação a distância e contribuir para a desvalorização do setor educacional como um todo. A desvalorização da educação como produto financeiro, impulsionada pela priorização do lucro pelas empresas educacionais listadas na bolsa de valores, pode ter sérias consequências para a qualidade da educação oferecida, especialmente no contexto dos cursos de EaD.

Conforme Andrade (2023, p. 8),

Em 2007, entre os meses de março e outubro, quatro instituições de educação superior ‘abriram seu capital e passaram a atuar na bolsa de valores’ (UNIVERSIA, 2009 *apud* SGUISSARDI, 2015, p. 99): Anhanguera Educacional, Kroton Educacional, Estácio Participações e Sistema Educacional Brasileiro Juntas, essas instituições captaram R\$ 1,2 bilhão na bolsa de valores. A Anhanguera foi a pioneira nesse tipo de operação e captou R\$ 500 milhões em abril de 2008. ‘Quando a empresa abre capital, a intenção é captar recursos junto ao mercado de forma mais rápida e barata do que em bancos com a finalidade de ampliar a capacidade de geração de resultados’ (Universia, 2009 *apud* Sguissardi, 2015, p. 99).

De 2007 – ano em que ocorreu a primeira oferta pública de ações pelos grupos brasileiros citados – aos dias atuais, o processo evoluiu para além da bolsa de valores de São Paulo (Bovespa, atual B3) alcançando a bolsa de valores de Nova York (Nasdaq). ‘Assim, há atualmente cinco empresas de serviços educacionais cotadas na Bovespa [B3] (Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema) e três cotadas na Nasdaq (Arco, Afya e Vasta)’ (Tricontinental, 2020, p. 4-5).

É fundamental que as empresas educacionais e os órgãos reguladores do mercado adotem medidas eficazes para garantir que a qualidade educacional seja preservada e protegida contra os interesses financeiros de curto prazo, contudo, para que isso ocorra, necessário se faz renunciar a parte importante dos lucros, valorização profissional dos docentes, investimentos em todos os setores de ensino-aprendizagem, assim como se atentarem para as normas e diretrizes educacionais, para além da legalidade.

A comercialização da educação, especialmente através da entrada de empresas educacionais na bolsa de valores, é objeto de crescente preocupação. Autores como Oliveira (2009) asseveram que essa busca incessante por lucro pode levar a práticas que comprometem a qualidade dos cursos de Educação a Distância (EaD).

Pouco da receita das empresas educacionais são investidos em infraestrutura educacional. Isso resulta em uma falta de recursos tecnológicos adequados,

impactando a qualidade do trabalho docente, o que afeta diretamente a experiência de aprendizagem dos/as estudantes, dentre outros. A falta de investimentos em formação de professores também é preocupante, com empresas muitas vezes optando por contratar profissionais menos qualificados (pessoal apenas graduado, sem especializações, mestrados ou doutorados), para reduzir custos.

Primeiramente, é importante enfatizar que a Educação a Distância (EaD) não dispensa a presença do professor, como se sua orientação pedagógica pudesse ser substituída por profissionais de TI. Pelo contrário, o papel do docente se amplia. Para Belloni (2006, p. 84),

Consideradas do ponto de vista da organização institucional, podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação).

A questão reside no fato de que, conforme mencionado pela escritora, os investimentos mais expressivos têm sido destinados às atribuições pertencentes aos conjuntos de tarefas primárias e secundárias. Somente nos últimos dez anos, as organizações que adotam uma abordagem de ensino aberto têm direcionado recursos significativos para as atividades de orientação.

Essa redução de investimentos tem impactos diretos na qualidade dos cursos de EaD. Isso pode ser atribuído à percepção de que as empresas educacionais estão mais preocupadas com o lucro do que com a qualidade do ensino. Essa percepção pode levar a uma queda na procura por cursos de EaD e uma desvalorização do setor educacional na totalidade.

Nos últimos cinco anos, a qualidade da educação oferecida pelo setor público vem sendo profundamente prejudicada. De acordo com um estudo divulgado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), uma organização sem fins lucrativos, em 2021 o investimento do governo na educação alcançou seu nível mais baixo desde 2012 (Fasubra, 2022⁷).

No ano de 2021, as despesas destinadas à área da educação atingiram o montante de R\$ 129,8 bilhões, o que representou um acréscimo de aproximadamente R\$ 3 bilhões em relação a 2020, quando somaram R\$ 126,9 bilhões. Entretanto, o

⁷ Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento/>

valor efetivamente executado foi de R\$ 118,4 bilhões, um montante inferior. De acordo com informações do Inesc, houve uma redução de R\$ 8 bilhões na execução dessas despesas entre 2019 e 2021, em termos reais. Para o ano de 2022, o instituto aponta que o montante autorizado para a educação é de R\$ 123,7 bilhões, o que representa uma queda de R\$ 6,2 bilhões em comparação ao orçamento de 2021, que foi de R\$ 129,8 bilhões (Fasubra, 2022)⁸.

Com o intuito de superar tais obstáculos, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pelo mercado implementem ações para assegurar a manutenção da excelência educacional. Isso envolve a definição de critérios mínimos de qualidade, a aplicação de recursos suficientes na infraestrutura e capacitação docente, assim como uma maior transparência e responsabilidade das instituições de ensino.

2.4 Escola sem partido, a obrigatoriedade do atestado semestral - impacto na EaD

O direito à educação é o direito que todos temos de nos apropriarmos de cultura e conhecimento, o que nos torna sujeitos autônomos, capazes não só de decifrar letras, formar palavras e frases, mas de compreender as nuances do mundo e fazer parte real dele. A escola, portanto, traz conhecimentos, aquisição de importantes valores, proporciona comportamentos, boas formas de agir, ser e estar em sociedade.

O trabalho do/a educador/a não difere para o docente da EaD. Seu agir profissional é o mesmo daquele que tem atividade presencial. Diante disto, conceber a educação para ele significa conduzir o educando no exercício de apropriação da cultura e cidadania, por intermédio do processo de ensino-aprendizagem. Sua relação professor/a-aluno/a deve pautar-se pela liberdade, diálogo e respeito mútuo. Contudo, o que é propagado pelos defensores da Escola sem Partido (ESP), inclui imposições dogmáticas à docência, julgamento moral, o que interfere no aprendizado dos/as discentes, pois os professores/as se vêm cerceados em sala, analisados em seus posicionamentos “Imersos em um clima de criminalização, medo, os professores não têm condições de exercer o ato de educar” (Rocha, 2023).

A Escola Sem Partido⁸ é, ainda, um tema controverso que tem gerado debates acalorados na sociedade contemporânea, iniciados em 2004. Embora legalmente superado, mantém-se revigorado, uma vez que persistem as novas roupagens de cerceamento da liberdade dos/as professores/as em sala de aula. Tal abordagem propõe uma educação neutra em termos políticos e ideológicos, com o objetivo de evitar a doutrinação e promover a liberdade de pensamento dos alunos. No entanto, as opiniões sobre a viabilidade e os méritos dessa abordagem variam consideravelmente.

A matéria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), de 08 de fevereiro de 2023, relata que:

Na última semana, o deputado estadual bolsonarista Rodrigo Amorim (PTB), o mesmo que destruiu uma placa em homenagem a Marielle Franco, em 2008, apresentou na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro o **Projeto de Lei 45/2023 com o objetivo de instituir o programa Escola Sem Partido** nas escolas e universidades públicas e privadas cariocas. (Grifo do autor)

Juridicamente, o programa foi derrotado. Em 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou inconstitucional a implementação em Alagoas do Escola Livre, inspirado no movimento Escola Sem Partido, decisão que afeta todos os projetos semelhantes nos estados. Na ocasião, o STF já havia derrubado outras leis sob o mesmo princípio em Goiás, Paraná e Minas Gerais (CNE, 2023).

Proponentes da Escola Sem Partido, como Miguel Nagib, argumentam que a neutralidade ideológica na sala de aula é essencial para garantir uma educação imparcial e livre de viés político. Eles afirmam que os professores não devem usar sua posição para promover suas próprias crenças políticas, mas sim apresentar uma variedade de perspectivas para que os/as estudantes possam formar suas próprias opiniões de maneira crítica e informada.

No entanto, críticos da Escola Sem Partido, como Dermeval Saviani, argumentam que essa abordagem representa uma ameaça à liberdade acadêmica e à autonomia dos professores. Eles afirmam que a tentativa de impor uma neutralidade artificial na sala de aula pode restringir a discussão aberta e honesta sobre questões sociais e políticas importantes. Além disso, argumentam que a escola deve ser um espaço para o debate e a reflexão crítica, e não apenas para a transmissão de informações objetivas.

Em seu livro *Escola Sem Partido: Esquerdismo, Marxismo e Progressismo nas*

⁸ <https://www.brasildefato.com.br/2018/12/24/o-escola-sem-partido-nao-foi-aprovado-mas-suas-ideias-estao-no-cotidiano>

Escolas, Olavo de Carvalho apresenta uma análise detalhada das supostas tendências ideológicas esquerdistas no sistema educacional e defende a necessidade de uma reforma para combater o que ele vê como doutrinação política nas escolas brasileiras (Ferreira, 2018).

No Brasil, desde 2016, o Golpe de estado mediático, parlamentar, jurídico e do capital financeiro com a deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff a organização da extrema-direita, via bolsonarismo, assumiu como prioridade o desmonte da educação brasileira, assim como inimigo principal, os professores. Um exemplo marcante desse fenômeno é o movimento conhecido como Escola Sem Partido, que busca combater a suposta doutrinação ideológica nas escolas e universidades (Silva, 2021).

No entanto, o que começou como um movimento supostamente preocupado com a neutralidade política e ideológica nas instituições de ensino rapidamente se transformou em uma ferramenta de perseguição e censura contra professores que expressam opiniões consideradas contrárias ao governo ou às ideologias conservadoras (Ferreira, 2018). Professores, a partir disto, passaram a ser alvo de intimidação, assédio e até mesmo demissão por defenderem pontos de vista progressistas, promoverem o pensamento crítico ou abordarem temas controversos em sala de aula.

Não satisfeitos, recentemente, uma nova medida controversa foi proposta no Brasil como a obrigatoriedade do atestado semestral de que o professor não cometeu crime. Em matéria para o sítio do GZH, Sander (2024) afirma que, apesar de sancionada pelo governo federal, a

exigência de certidão de antecedentes criminais para professores e funcionários não tem data para acontecer nas escolas gaúchas. Apesar de muitas das redes do RS já pedirem a apresentação do documento na hora do ingresso no sistema de ensino, **ainda não é demandada a atualização dessa informação a cada seis meses, conforme previsto na nova legislação** (grifo da autora).

A normativa envolve uma alteração no Estatuto da Criança e do Adolescente. O texto de seu artigo 59-A agora estabelece que instituições sociais públicas ou privadas que desenvolvam atividades com crianças e adolescentes e que recebam recursos públicos '**passem a exigir e manter certidões de antecedentes criminais de todos os seus colaboradores**', a serem atualizadas a cada seis meses (grifo da autora).

Essa medida representa uma grave violação da liberdade acadêmica e dos direitos dos professores, colocando em xeque a presunção de inocência e criando um ambiente de desconfiança e hostilidade em relação aos educadores. Ademais,

coloca uma pressão adicional sobre os professores, que agora são obrigados a provar regularmente sua idoneidade moral e ética para exercerem sua profissão.

Essa exigência de atestado semestral também levanta questões importantes sobre privacidade e proteção de dados dos professores. Afinal, quem será responsável por determinar o que constitui um "crime" e quais são os critérios para emitir ou negar o atestado? Como garantir que essa medida não seja usada como uma ferramenta de perseguição política ou ideológica contra os professores?

Além disso, a obrigatoriedade do atestado semestral pode ter um impacto negativo na qualidade da educação, ao desencorajar os professores a abordarem temas sensíveis ou controversos em sala de aula, com medo de serem acusados injustamente de cometerem crimes. Isso pode minar o papel fundamental dos educadores como facilitadores do pensamento crítico e do debate democrático, prejudicando o desenvolvimento intelectual e cívico dos alunos.

No âmbito do ensino a distância, a pressão sobre os professores se intensifica ainda mais. Com o aumento da demanda por cursos *online*, os professores são frequentemente submetidos a condições de trabalho precárias e supervisão rigorosa. A perseguição aos professores da Escola Sem Partido, a obrigatoriedade do atestado semestral e o contexto da EaD representam sérias ameaças à liberdade acadêmica, à integridade profissional e à qualidade da educação. É fundamental que a sociedade e as autoridades educacionais defendam os direitos dos professores e se oponham a medidas que visam silenciar a diversidade de opiniões e perspectivas no ambiente

Diante dessa conjuntura, os educadores se veem constantemente desafiados a conciliar a sua liberdade de expressão com as expectativas da sociedade e das instituições de ensino. Como encontrar um equilíbrio entre a defesa de valores democráticos e a necessidade de respeitar a diversidade de opiniões e perspectivas? Como garantir a liberdade acadêmica sem abrir espaço para práticas de doutrinação ou propaganda ideológica? A liberdade de expressar-se, sem medo, deve estar aliada ao ato de ensinar, considerando que para consolidar a "via de mão dupla" que é o ensino-aprendizagem, os diálogos professor/a-aluno/a e vice-versa, precisam estar abertos em ambas as mãos.

No que tange ao exposto, Freire (1987, p. 42) qualifica o ideal de professor este o sujeito que busca ser mais, isto é, por ser/estar consciente da necessidade de estar sempre se reinventando, de seu inacabamento, trabalha em prol da efetiva

vocação ontológica do homem, pois para ele tal vocação demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha e de autonomia (Freire, 2001, p. 8).

Essas são questões complexas e urgentes que demandam uma reflexão profunda por parte de todos os envolvidos no processo educacional. É fundamental que as autoridades educacionais, os educadores, os estudantes e a sociedade, em geral, estejam comprometidas com a promoção de uma educação inclusiva, plural e democrática, que valorize a liberdade de pensamento, a diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos.

Nesse sentido, é essencial serem criados espaços de diálogo e debate onde diferentes pontos de vista possam ser expressos e respeitados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Ressaltamos que a educação, hoje, enfrenta uma série de desafios cruciais que permeiam a intersecção entre liberdade acadêmica e censura ideológica. Conforme discutido por Silva (2019) em seu artigo “Desafios da educação contemporânea: entre a liberdade acadêmica e a censura ideológica”, publicado na revista *Educação em Debate*, a delicada balança entre esses dois aspectos fundamentais da educação é cada vez mais relevante em um contexto de polarização política e ideológica.

No cerne da questão está o conflito entre a busca pela liberdade de expressão e pensamento nas instituições educacionais e a pressão por conformidade com determinadas ideologias ou agendas políticas. Como ressalta Silva (2019), a liberdade acadêmica é essencial para o florescimento do pensamento crítico e a promoção da diversidade de ideias no ambiente educacional. No entanto, a censura ideológica pode limitar essa liberdade, restringindo o acesso a informações e perspectivas divergentes e promovendo uma visão unidimensional do mundo.

Nesse sentido, os educadores se veem confrontados com o desafio de conciliar a sua autonomia profissional com as expectativas da sociedade e das instituições de ensino. Como destaca Silva (2019), é essencial que os professores possam exercer sua liberdade acadêmica sem temer retaliações ou censura por parte das autoridades educacionais, ou mesmo da sociedade em geral.

Outrossim, o debate sobre liberdade acadêmica e censura ideológica também se estende ao currículo escolar, onde as decisões sobre quais conteúdos devem ser ensinados e como devem ser abordados podem refletir agendas políticas e ideológicas. Como argumenta Silva (2019), a imposição de uma única visão de mundo no currículo pode comprometer a formação integral dos/as alunos/as,

limitando sua capacidade de pensar de forma crítica e independente.

Diante desses desafios, é crucial promover um ambiente educacional que valorize a diversidade de ideias e perspectivas, incentivando o debate aberto e respeitoso sobre questões controversas. Como conclui Silva (2019), somente através do compromisso com a liberdade acadêmica e o repúdio à censura ideológica será possível garantir uma educação verdadeiramente democrática e pluralista. O mesmo vale para os espaços educacionais digitais.

CAPÍTULO 3

A EXPANSÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL E O AUMENTO DA EVASÃO DOS/AS ALUNOS/AS EAD

O panorama educacional brasileiro vem, de fato, enfrentando profundas transformações, mudanças, e dentre elas destaca-se a expansão do Ensino a Distância (EaD). Esta modalidade, ainda encarada com reservas, conquistou um espaço significativo e, em muitos casos, tornou-se a escolha de milhões de brasileiros em busca de aprimoramento profissional e acadêmico. No entanto, é importante abordar essa ascensão com algumas reflexões importantes.

Embora a Tabela 6 abaixo, extraída do censo 2022 realizado pelo INEP – MEC, demonstre claramente o aumento da oferta de cursos e matrículas nos cursos não presenciais, é necessário ponderar sobre os desafios e limitações associados a essa expansão. Um aumento quantitativo não necessariamente se traduz em qualidade educacional.

Tabela 6: Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2012-2022

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	n.a.
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	n.a.
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	n.a.
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	n.a.
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	n.a.
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	n.a.
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.
2019	2.608	108	90	11	283	143	1.933	40	n.a.
2020	2.457	112	91	12	310	140	1.752	40	n.a.
2021	2.574	113	91	12	338	147	1.832	41	n.a.
2022	2595	115	90	10	371	146	1822	41	n.a.

Fonte: Mec / Inep; Tabela elaborada por Inep / Deed
 Nota: (n.a.) Não se aplica

A tabela (6) oferece uma visão detalhada do número de instituições de educação superior no Brasil ao longo dos anos de 2012 a 2022, distinguindo entre diferentes tipos de instituições e sua administração pública ou privada. Em 2022, o número de universidades públicas (115) se sobrepõe ao número de universidades privadas (90). Contudo, o número de faculdades privadas é de 1.822 para apenas 146 públicas, ou seja, menos de 10% do total. Com os centros universitários, o percentual é de menos de 5%.

Total de Instituições: O número total de instituições de ensino superior é fornecido para cada ano.

Organização Acadêmica: As instituições são categorizadas de acordo com sua organização acadêmica, incluindo Universidade, Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal (IF) e Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica).

Categoria Administrativa: As instituições são divididas em Pública e Privada, oferecendo uma compreensão da distribuição entre o setor público e privado ao longo do tempo.

Alguns pontos a serem observados:

- **Tendências de Crescimento e Flutuações:** Podemos observar que o número total de instituições cresceu de 2012 a 2019, com algumas flutuações anuais. No entanto, em 2020, houve uma queda acentuada no número total de instituições, seguida por uma recuperação em 2021 e 2022. Essas variações podem ser influenciadas por fatores como mudanças nas políticas educacionais, condições econômicas e eventos externos, como a pandemia de COVID-19.
- **Distribuição por Tipo de Instituição e Categoria Administrativa:** A tabela permite observar a distribuição do número de instituições entre os diferentes tipos de organização acadêmica (Universidade, Centro Universitário, Faculdade, IF e Cefet) e entre os setores público e privado. Isso pode fornecer *insights* sobre a estrutura do sistema de ensino superior brasileiro e o papel relativo do setor público e privado na prestação de serviços educacionais.
- **Crescimento Específico de Certos Tipos de Instituições:** Por exemplo, observamos um aumento frágil no número de Centros Universitários ao longo

dos anos, tanto no setor público quanto no privado. Isso pode refletir uma ênfase crescente na expansão do ensino superior universitário no país.

- Disparidades entre Setores Público e Privado: Embora haja um número significativo de instituições de ensino superior privadas, especialmente em certas categorias, como Faculdades, também é evidente que o setor público continua a desempenhar um papel importante na oferta de educação superior, especialmente no caso das Universidades. Em suma, essa tabela fornece uma visão detalhada e contextualizada do panorama das instituições de ensino superior no Brasil ao longo de um período de 11 anos, permitindo análises sobre tendências, mudanças e disparidades no sistema educacional do país.

É fundamental questionar se essa crescente adesão ao Ensino a Distância (EaD) está sendo devidamente acompanhada pela adequada infraestrutura tecnológica e pedagógica necessária para garantir uma experiência de aprendizado eficaz.

A implementação bem-sucedida da EaD requer investimentos significativos em tecnologia educacional, como plataformas de ensino *online*, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, e recursos interativos de aprendizagem. No entanto, muitas instituições podem enfrentar desafios na aquisição e implementação dessas tecnologias, o que pode comprometer a qualidade e a eficácia do ensino virtual.

Além disso, persistem preocupações quanto à qualidade do ensino oferecido no ambiente virtual. Embora o ensino não presencial ofereça flexibilidade e conveniência para aos/as estudantes, argumento que a falta de interação presencial e o distanciamento dos instrutores podem prejudicar a qualidade do aprendizado. A ausência de *feedback* imediato, a dificuldade em esclarecer dúvidas e a falta de suporte individualizado podem afetar negativamente o engajamento e o desempenho dos alunos.

Outra questão importante é a capacidade da EaD em promover a interação e o engajamento dos sujeitos. Embora muitas plataformas de ensino *online* ofereçam recursos de interatividade, como fóruns de discussão e salas de *chat*, a eficácia dessas ferramentas pode variar dependendo da dinâmica do curso e da atitude dos participantes.

A falta de contato humano e a necessidade de automotivação podem representar desafios significativos para alguns discentes, especialmente aqueles que têm dificuldade em se manterem focados e disciplinados em um ambiente de aprendizado autônomo. É essencial que as instituições de ensino e os educadores estejam atentos a essas questões e se empenhem em desenvolver estratégias eficazes para superar os desafios associados à EaD. Isso inclui investir em capacitação docente, oferecer suporte técnico e pedagógico aos/as aprendizes, e adotar abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem que promovam a colaboração, a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso no mundo digital. Apenas por meio de um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade e da acessibilidade do ensino a distância podemos garantir que essa modalidade de ensino cumpra seu potencial de democratizar o acesso à educação e promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

Outrossim, há uma crescente preocupação em relação à democratização do acesso ao ensino superior por meio da EaD. Embora amplie o acesso à educação para aqueles que enfrentam barreiras geográficas ou de tempo, é preciso garantir que todos os/as estudantes tenham acesso igualitário a recursos e suporte necessários para o sucesso acadêmico.

Enquanto reconhecemos o avanço do ensino a distância no Brasil, é crucial manter um olhar crítico sobre seu desenvolvimento. É imperativo assegurar que a qualidade do ensino não seja comprometida em detrimento da busca por uma mera expansão quantitativa, guiada unicamente pelo olhar de mercantilização da educação. Devemos nos perguntar se o crescente interesse na EaD está sendo impulsionado pela verdadeira busca por democratização do acesso à educação de qualidade ou se é simplesmente uma resposta aos interesses comerciais de instituições educacionais ávidas por ampliar sua participação no mercado, ou seja, ampliação de seus lucros.

Nesse sentido, é essencial que os órgãos reguladores e as próprias instituições de ensino estejam atentos às práticas que visam prioritariamente ao lucro, em detrimento da excelência educacional e do bem-estar dos estudantes. O compromisso com a qualidade, a equidade e a integridade acadêmica devem permanecer como o principal norteador do desenvolvimento do Ensino a distância no país.

Nas análises da Tabela 7, abaixo, podemos encontrar esse aumento quantitativo explorado pelo ensino privado no País, vejamos:

Tabela 7: Número de cursos de graduação, por modalidade de ensino e por grau acadêmico – Brasil – 2012-2022

Ano	Cursos de Graduação										
	Total Geral	Modalidade de Ensino/Grau Acadêmico									
		Presencial					A distância				
		Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/Licenciatura	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Bacharelado/Licenciatura
2012	31.866	30.718	17.486	7.613	5.619	n.a.	1.148	217	581	350	n.a.
2013	32.049	30.791	17.665	7.328	5.798	n.a.	1.258	240	592	426	n.a.
2014	32.878	31.513	18.319	7.261	5.933	n.a.	1.365	290	595	480	n.a.
2015	33.501	32.028	18.938	7.004	6.086	n.a.	1.473	316	625	532	n.a.
2016	34.366	32.704	19.795	6.693	6.216	n.a.	1.662	387	663	612	n.a.
2017	35.380	33.272	20.578	6.501	6.193	n.a.	2.108	525	771	812	n.a.
2018	37.962	34.785	21.882	6.419	6.484	n.a.	3.177	855	996	1.326	n.a.
2019	40.427	35.898	23.083	6.391	6.424	n.a.	4.529	1.319	1.234	1.976	n.a.
2020	41.953	35.837	23.242	6.205	6.390	n.a.	6.116	1.849	1.512	2.755	n.a.
2021	43.085	35.465	23.388	6.018	6.059	n.a.	7.620	2.396	1.709	3.515	n.a.
2022	44.951	35.765	23.918	5.902	5.945	n.a.	9.186	2.947	1.923	4.316	n.a.

Fonte: Mec / Inep; Tabela elaborada por Inep / Deed

Nota: Não constam dados de cursos de área básica de ingressantes; (n.a.) Não se aplica

A Tabela acima (7) apresenta uma análise detalhada do número de cursos de graduação no Brasil ao longo do período de 2012 a 2022, diferenciando entre modalidades de ensino (presencial e a distância) e graus acadêmicos (bacharelado, licenciatura e tecnológico).

O número total de cursos de graduação é fornecido para cada ano, mostrando uma tendência geral de aumento ao longo do período analisado. Se observamos, os cursos são categorizados consoante ao ensino (presencial e a distância) e o grau acadêmico oferecido (bacharelado, licenciatura e tecnológico), permitindo uma compreensão mais detalhada da distribuição e evolução desses cursos ao longo do tempo.

Ressaltamos abaixo alguns pontos importantes a serem observados em nossa pesquisa:

- **Crescimento Geral do Número de Cursos de Graduação:** Podemos observar um aumento consistente no número total de cursos de graduação ao longo dos anos, refletindo o contínuo crescimento do sistema educacional superior no Brasil.

- **Expansão das Modalidades de Ensino:** Enquanto os cursos presenciais continuam a predominar em termos absolutos, os cursos a distância mostram um crescimento significativo, especialmente a partir de 2017. Isso pode indicar uma tendência crescente de adoção de métodos de ensino a distância para atender à demanda por educação superior, oferecendo maior flexibilidade para os/as alunos/as.
- **Distribuição por Grau Acadêmico:** Os cursos de bacharelado são os mais numerosos em ambas as formas de ensino, seguidos pelos cursos de licenciatura e tecnológico. Essa distribuição pode refletir as necessidades do mercado de trabalho e as preferências dos/as alunos/as em relação aos diferentes tipos de cursos e suas perspectivas de carreira.
- **Aceleração do Crescimento nos Últimos Anos:** Observa-se um aumento mais pronunciado no número de cursos de graduação, especialmente a partir de 2018, com um crescimento particularmente significativo nos cursos a distância. Esse fenômeno pode ser influenciado por uma série de fatores, como avanços tecnológicos, mudanças nas políticas educacionais e uma maior demanda por qualificação profissional.

Em resumo, essa tabela fornece uma visão abrangente e detalhada da evolução dos cursos de graduação no Brasil ao longo de um período de 11 anos, destacando tendências importantes relacionadas ao ensino não presencial, grau acadêmico e crescimento geral do sistema educacional superior. Essas informações são essenciais para uma análise contextualizada e aprofundada no âmbito de uma tese de doutorado.

Essa ascensão da EaD no Brasil, mostrada nos gráficos e imagens acima, pode ser compreendida mediante diversos prismas. Em primeiro lugar, é importante destacar o contexto tecnológico e social que, contemporaneamente, viabilizada essa expansão. Ao pesquisar o tema, torna-se fascinante observar o impacto transformador que a tecnologia da informação e comunicação (TIC) exerce no campo do Ensino a Distância (EaD). Ao citar autores como Moran (2002) e Kenski (2007), é inevitável refletir sobre a natureza dinâmica desse fenômeno e sua profunda influência na disseminação e democratização da educação.

A própria jornada do autor desta pesquisa foi e ainda é marcada pela exploração dessas implicações práticas e teóricas das interseções entre tecnologia e

educação. Ao investigar o papel das TICs na promoção da EaD, temos sido constantemente desafiados a considerar não apenas os benefícios óbvios da superação de barreiras geográficas e temporais, mas também as complexidades subjacentes que moldam a eficácia e a qualidade dessa modalidade educacional.

Nesse contexto, as contribuições de autores como Moore e Kearsley (2011) têm sido especialmente esclarecedoras. Suas análises meticulosas destacam a importância crítica não apenas da infraestrutura tecnológica, mas também do design instrucional, suporte institucional e engajamento dos/as alunos/as no sucesso da EaD. Essa compreensão mais profunda desafia as visões simplistas e unilaterais, instigando uma abordagem mais holística e contextualizada para a pesquisa e prática educacional.

À medida que avançamos na pesquisa, fica cada vez mais claro que uma análise crítica e reflexiva é essencial para desvendar as complexidades do ensino não presencial. Ao considerar não apenas as ferramentas tecnológicas disponíveis, mas também os fatores pedagógicos, institucionais e socioculturais que permeiam a educação não presencial.

Dentre essas ações que permeiam a educação a distância, os números fornecidos pelo Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2022, revelam um aumento significativo no número de matrículas em cursos de ensino a distância, no Brasil, merecendo uma análise mais aprofundada. A marca impressionante de mais de 2.595 Instituições de Ensino Superior (IES) privadas que oferecem cursos de EaD no país sugere não apenas uma crescente demanda por educação flexível e acessível, mas também levanta questões sobre a qualidade e a equidade no acesso à educação.

Embora seja inegável que a EaD tem o potencial de atender às necessidades de diversos grupos demográficos, como trabalhadores em tempo integral, moradores de áreas remotas e pessoas com restrições de mobilidade, é importante acusar que esse aumento exponencial na oferta de cursos *online* não está sendo acompanhado por medidas eficazes para garantir a qualidade do ensino.

A rapidez com que as instituições adotam a EaD pode levantar preocupações sobre a capacidade de garantir uma experiência educacional de qualidade e de promover a aprendizagem efetiva dos/as alunos/as. Outrossim, é necessário considerar as implicações sociais e econômicas dessa expansão.

Embora o acesso à educação a distância possa parecer uma solução promissora para a democratização do ensino, é importante lembrar que nem todos

os/as alunos/as têm acesso igualitário a recursos tecnológicos e de conectividade necessários para participar plenamente desses cursos.

Na Tabela 8, abaixo, também verificaremos que os docentes estão sendo prejudicados com alta demanda de trabalho educacional, com baixos salários para atender inúmeros/as alunos/as ao mesmo tempo, retirando assim do mercado a qualidade do trabalho docente. Abaixo poderemos verificar o estrago no mundo acadêmico:

Tabela 8: Número de matrículas de graduação, por modalidade de ensino; funções docentes em exercício, por regime de trabalho; e pessoal técnico administrativo das instituições de educação superior, segundo a categoria administrativa e a organização acadêmica – Brasil – 2022

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Matrículas			Funções Docentes em Exercício				Pessoal Técnico Administrativo
		Total	Presencial	A Distância	Total	Tempo integral	Tempo parcial	Horista	
Total Geral	Total	9.443.597	5.112.663	4.330.934	362.116	203.816	96.260	62.040	356.926
	Universidade	5.140.066	2.700.561	2.439.505	175.133	143.250	31.883	17.991	190.982
	Centro Universitário	2.937.483	1.203.448	1.734.035	44.505	17.797	26.708	17.659	62.069
	Faculdade	1.136.054	995.607	140.447	53.543	16.446	37.097	26.260	68.611
	IF e Cefet	229.994	213.047	16.947	26.895	26.323	572	130	35.264
Pública	Total	2.076.517	1.894.260	182.257	176.864	153.368	17.353	6.143	172.942
	Universidade	1.720.022	1.560.158	159.864	139.199	124.119	13.273	1.807	132.383
	Centro Universitário	15.685	15.430	255	1.370	671	428	271	1.182
	Faculdade	110.816	105.625	5.191	9.270	2.255	3.080	3.935	4.113
	IF e Cefet	229.994	213.047	16.947	27.025	26.323	572	130	35.264
Privada	Total	7.367.080	3.218.403	4.148.677	185.252	50.448	78.907	55.897	183.984
	Universidade	3.420.044	1.140.403	2.279.641	53.925	19.131	18.610	16.184	58.599
	Centro Universitário	2.921.798	1.188.018	1.733.780	60.794	17.126	26.280	17.388	60.887
	Faculdade	1.025.238	889.982	135.256	70.533	14.191	34.017	22.325	64.498

Fonte: Mec / Inep; Tabela elaborada por Inep / Deed

A análise da Tabela 8 revela um crescimento exponencial no número de matrículas de graduação, especialmente a distância, refletindo uma tendência nacional de expansão do ensino superior nessa modalidade. Em paralelo, observa-se uma crescente demanda por docentes para atender a essa expansão, evidenciada pelo aumento das funções docentes em exercício, principalmente em tempo parcial e horista. Entretanto, por trás desses números, surgem questões críticas que merecem atenção em uma perspectiva acadêmica e social mais ampla.

O aumento das matrículas de graduação na EaD, predominantemente impulsionado por instituições privadas, vem sendo acompanhado por críticas quanto às condições de trabalho dos professores. A remuneração, frequentemente

inadequada assim como as condições precárias de trabalho enfrentadas por esses profissionais são questões que emergem como resultado desse crescimento desenfreado. Enquanto as instituições buscam expandir suas ofertas de cursos a distância para atender à demanda crescente por educação flexível, os professores muitas vezes se encontram sobrecarregados e sub-remunerados, enfrentando jornadas extenuantes e instabilidade financeira.

Essa situação é especialmente preocupante considerando-se a importância fundamental dos professores no processo educacional. A precarização do trabalho docente no ensino EaD não apenas impacta negativamente a qualidade do ensino oferecido, mas também compromete a qualidade de vida e o bem-estar dos próprios professores. Além disso, a falta de reconhecimento e valorização do trabalho dos professores no âmbito da EaD pode minar a motivação e o engajamento desses profissionais, afetando diretamente a experiência educacional dos discentes.

A análise da planilha também revela disparidades entre as categorias administrativas e organizações acadêmicas, com as instituições privadas liderando o aumento das matrículas de graduação a distância. Essa tendência levanta questões sobre a mercantilização do ensino superior e o papel das instituições privadas na ampliação do acesso à educação de qualidade. Em um contexto em que o ensino superior é cada vez mais percebido como um negócio lucrativo, é crucial garantir que os interesses dos/as alunos/as e dos professores não sejam sacrificados em prol do lucro, a análise da tabela evidencia não apenas o crescimento da EaD no Brasil, mas também os desafios e dilemas éticos associados a essa expansão. Enquanto a educação a distância representa uma oportunidade de democratizar o acesso à educação, é essencial abordar as preocupações relacionadas às condições de trabalho dos professores e à qualidade do ensino oferecido. A discrepância entre o total de alunos/as matriculados/as no ensino superior em 2022, que alcançou 7.367.080, e a quantidade relativamente baixa de docentes contratados, apenas 185.252, é um indicativo preocupante que lança luz sobre a atual situação do ensino superior no país.

Como visto em nos tópicos anteriores, a qualidade do ensino é inseparável da relação entre docentes e discentes, que deve ser nutrida por um ambiente de aprendizado participativo e crítico. No entanto, a discrepância numérica entre alunos/as e docentes sugere que muitas instituições de ensino superior (IES) estão sacrificando a qualidade em prol da quantidade, buscando apenas aumentar seus

números de matrículas sem considerar adequadamente a capacidade de proporcionar um ensino efetivo e de qualidade.

Essa situação é ainda mais preocupante quando consideramos as desigualdades socioeconômicas que permeiam o acesso à educação no Brasil. Autores como Bourdieu (1979) e Bernstein (1975) argumentam que as condições socioeconômicas de uma pessoa influenciam diretamente suas oportunidades educacionais e o desenvolvimento de suas habilidades. Assim, a rápida expansão do ensino a distância (EaD) sem os devidos investimentos em infraestrutura tecnológica, capacitação docente e suporte aos/as alunos/as pode agravar ainda mais essas disparidades, ampliando as divisões já existentes na sociedade.

Diante desse contexto, é imperativo que os órgãos reguladores e as próprias IES estejam atentos às implicações éticas, sociais e pedagógicas dessa rápida expansão da EaD. O ensino não presencial apresenta tanto oportunidades quanto desafios, e é essencial que seja implementada de forma responsável e sustentável. Isso requer não apenas um olhar crítico sobre as políticas educacionais, mas também a adoção de medidas concretas para garantir que a oferta de cursos *online* seja acompanhada por investimentos adequados em infraestrutura tecnológica, capacitação docente e suporte aos alunos/as. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes brasileiros.

No âmbito jurídico contemporâneo, observou-se um crescente reconhecimento das demandas e desafios enfrentados pelos professores no exercício de suas funções, especialmente no que tange o ensino a distância. Sentenças judiciais favoráveis estão sendo proferidas em casos que envolvem o acúmulo de função dos professores, evidenciando a sobrecarga de trabalho imposta pelas instituições de ensino.

O acúmulo de função ocorre quando um profissional é responsável por atividades além das que originalmente fazem parte de suas atribuições, sem o devido reconhecimento ou compensação. No caso dos professores, isso pode se manifestar na exigência de lidar com um número excessivo de alunos/as em salas de aula virtuais, sem o suporte adequado de recursos ou assistentes.

Em diversas decisões judiciais, os tribunais reconhecem o direito dos professores a uma carga de trabalho razoável e proporcional às suas responsabilidades, bem como à devida compensação pelo acúmulo de função. Essas

decisões refletem uma compreensão crescente da importância de proteger os direitos trabalhistas dos professores e garantir condições adequadas de trabalho.

Além disso, o adoecimento dos professores devido à sobrecarga de trabalho no ensino a distância também é objeto de atenção no âmbito jurídico. Danos morais relacionados à saúde física e mental dos professores são reconhecidos em casos em que a quantidade excessiva de alunos/as e as condições de trabalho precárias contribuem para problemas de saúde, como estresse, ansiedade e depressão.

Essas decisões judiciais demonstram um reconhecimento crescente da necessidade de proteger a saúde e o bem-estar dos professores e de responsabilizar as instituições de ensino por práticas que coloquem em risco a integridade física e mental desses profissionais. É fundamental que as políticas educacionais e as práticas institucionais sejam revisadas e ajustadas para garantir um ambiente de trabalho seguro, saudável e respeitoso para todos os professores ao considerar o crescimento da EaD, é essencial reconhecer tanto suas vantagens quanto os desafios que enfrenta. Autores como Almeida, Morroig e Pinto (2014) e Behar (2013) destacam preocupações sobre a qualidade do ensino, a formação de professores e a infraestrutura tecnológica, destacando questões fundamentais que afetam sua eficiência. Essas preocupações, embasadas em pesquisa acadêmica, demonstram uma compreensão aprofundada das questões críticas à esta modalidade de ensino.

Ademais, a discussão sobre a regulamentação da EaD e o reconhecimento das credenciais obtidas como temas de debate e preocupação destaca a importância de abordar questões estruturais e políticas que afetam sua validade e aceitação. Reconhecemos as melhorias significativas na EaD, mas também observamos a necessidade contínua de superar obstáculos substanciais que podem comprometer sua eficácia e credibilidade.

Diante desse contexto, é imperativo que políticas públicas sejam formuladas e implementadas para garantir a qualidade e a equidade no ensino a distância. A promoção de parcerias entre instituições de ensino, empresas e órgãos governamentais pode contribuir para o desenvolvimento de soluções inovadoras e sustentáveis que fortaleçam a EaD como um meio eficaz e inclusivo de educação.

Para Laguardia e Portela (2009, p.351),

Os avanços nas tecnologias de informação e comunicação e a expansão da *Internet* romperam as barreiras geográfico-temporais de acesso à educação. Em 2004, no Brasil, haviam 166 instituições credenciadas para educação a distância com cerca de 310 mil alunos matriculados, dos quais 51% em

cursos de graduação e pós-graduação (INSTITUTO MONITOR, 2005). Nessas instituições, 82% dos cursos tinham um tempo definido para a sua conclusão, 63% utilizavam a *internet* e o correio eletrônico (89%) e o professor *online* (67%) estavam entre os recursos de apoio oferecidos ao aluno.

A crescente demanda por cursos a distância reflete uma mudança significativa no âmbito educacional, impulsionada principalmente pela necessidade de profissionais em constante evolução. Pessoas que trabalham em tempo parcial ou integral buscam, cada vez mais, oportunidades de aprendizado que sejam convenientes, flexíveis e acessíveis. A modalidade de ensino a distância atende a essas necessidades, oferecendo a possibilidade de atualização contínua em qualquer momento e lugar, sem comprometer as responsabilidades profissionais e pessoais dos/as alunos/as.

No entanto, é crucial reconhecer que a experiência da educação a distância *online* requer mais do que simples acesso a conteúdo digital. Ela demanda o engajamento ativo dos estudantes, sua autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem. A habilidade de gerenciar o próprio tempo, definir metas de estudo e buscar recursos de forma independente são aspectos essenciais para o sucesso nesse ambiente virtual de aprendizagem. A ausência dessas habilidades pode resultar em barreiras significativas à participação efetiva nos cursos, levando a altas taxas de evasão.

Há, como demonstraremos a seguir, um crescente fenômeno, que mostra não apenas o aumento na demanda por cursos a distância, mas também a importância de abordar as questões relacionadas à retenção e ao sucesso dos/as alunos/as nesse contexto. Afinal, oferecer acesso a oportunidades educacionais é apenas o primeiro passo; garantir que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possuam os recursos e habilidades necessários para aproveitar ao máximo essas oportunidades é fundamental para o melhoramento da educação a distância e para o desenvolvimento profissional e pessoal das pessoas em todo o mundo.

Essa situação é especialmente preocupante considerando-se a importância fundamental dos professores no processo educacional. A precarização do trabalho docente no ensino em EaD não apenas impacta negativamente a qualidade do ensino oferecido, mas também compromete a qualidade de vida e o bem-estar dos próprios professores. Outrossim, a falta de reconhecimento e valorização do trabalho dos

professores no âmbito do ensino a distância pode minar a motivação e o engajamento desses profissionais, afetando diretamente a experiência educacional dos discentes.

Os dados também revelam disparidades entre as categorias administrativas e organizações acadêmicas, com as instituições privadas liderando o aumento das matrículas de graduação na modalidade a distância. Essa tendência levanta questões sobre a mercantilização do ensino superior e o papel das instituições privadas na ampliação do acesso à educação de qualidade. Em um contexto em que o ensino superior é cada vez mais percebido como um negócio lucrativo, é crucial garantir que os interesses dos/as alunos/as e dos professores não sejam sacrificados em prol do lucro.

Em suma, existem evidências não apenas do crescimento da EaD no Brasil, mas também os desafios e dilemas éticos associados a essa expansão que se relacionam com os impactos financeiros advindos dessa expansão.

Enquanto a educação a distância representa uma oportunidade de democratizar o acesso à educação, é essencial abordar as preocupações relacionadas às condições de trabalho dos professores e à qualidade do ensino oferecido. Somente mediante uma abordagem crítica e reflexiva, podemos garantir que o ensino superior no Brasil promova verdadeiramente o desenvolvimento humano e social.

3.1 O impacto financeiro da expansão e da evasão no ensino superior

Com base nos levantamentos acerca da evasão, torna-se necessário observar que o abandono escolar na EaD gera altos custos para as instituições escolares que ofertam esse tipo de acesso à educação. As implicações no que diz respeito aos custos financeiros são muitas e quantificadas, para Laguardia e Portela (2009, p. 351):

nos recursos investidos na organização e manutenção do curso, nas mensalidades dos alunos, no recebimento de subsídios de órgãos governamentais, bem como custos não-financeiros, derivado das repercussões negativas no desenvolvimento acadêmico futuro dos alunos evadidos e na reputação acadêmica das instituições de ensino.

Ainda, conforme os autores,

Se, por um lado, o aumento do número de alunos que financiam seus próprios estudos tende a diminuir a preocupação das instituições com a evasão, por outro, a divulgação pelos órgãos oficiais de educação das estatísticas de abandono dos estabelecimentos influencia tanto o valor quanto a credibilidade que o aluno dá aos programas educacionais dessas instituições (Laguardia; Portela, 2009, p. 351).

Dados do censo 2022 feito pelo INEP — MEC mostraram que, dentre as instituições pesquisadas, dois terços registram índices de evasão superiores a 70%, índice este profundamente ligado ao fator econômico dos discentes.

Contudo,

Nas pesquisas sobre a evasão em EaD, a definição dos fatores a serem estudados é influenciada pelos pressupostos que sustentam o modelo de educação a distância. No modelo norte-americano (*face-a-face*), a instrução presencial é vista como a forma preferida e mais efetiva de educação superior, assumindo-se que a EaD se torna mais efetiva à medida que ela se assemelha à abordagem presencial. Por essa razão, há uma ênfase no papel das tecnologias de informação e comunicação, vistas como emuladoras da situação *face-a-face*, destacando as variáveis relacionadas às atitudes com respeito às tecnologias e recursos utilizados nos ambientes de aprendizagem como fatores explicativos da evasão (Laguardia; Portela, 2009, p. 351).

Já o modelo europeu “(um-a-um) enfatiza a aprendizagem independente e a necessidade de oportunidades de aprendizagem flexíveis, assumindo que a EaD deve buscar formas de ensino que se distanciem da abordagem presencial priorizando”, assim, “os aspectos pessoais (*status* socioeconômico, personalidade, estilo de aprendizagem) são estudados na avaliação das causas de evasão (THOMPSON, 1997).” (Laguardia; Portela, 2009, p. 352).

A despeito do modelo subjacente, as pesquisas sobre evasão abordam, em maior ou menor grau de abrangência e detalhamento, os aspectos relacionados às características dos cursos e dos estudantes, assim como os motivos relatados.

Ao comparar a evasão no ensino a distância entre a Europa e a América, é possível observar uma série de diferenças e semelhanças que influenciam significativamente as taxas de evasão em ambas as regiões.

Além disso, as diferenças na cultura acadêmica entre a Europa e a América também desempenham um papel importante nas taxas de evasão. Na Europa, onde o ensino presencial é tradicionalmente valorizado, os estudantes podem enfrentar desafios adicionais ao fazer a transição para o ensino a distância.

As diferenças na cultura acadêmica entre a Europa e a América desempenham um papel significativo nas taxas de evasão no ensino a distância. Na Europa, onde o ensino presencial é tradicionalmente valorizado, os estudantes frequentemente enfrentam desafios adicionais ao fazer a transição para o ensino *online* (Moore, 2016). A preferência histórica pelo aprendizado presencial pode resultar em uma resistência inicial ao ensino a distância, impactando as taxas de conclusão de cursos.

A transição pode ser especialmente desafiadora devido à necessidade de adaptação a novas tecnologias e metodologias de ensino.

Por outro lado, na América, os estudantes geralmente encontram um ambiente acadêmico mais favorável para explorar programas *online*, com maior disponibilidade de recursos e apoio institucional (Garrison; Anderson, 1999, 2001). Instituições educacionais na América frequentemente investem em infraestrutura tecnológica e oferecem suporte robusto aos/as discentes, o que pode contribuir significativamente para o sucesso em cursos *online* (Palloff; Pratt, 2004).

Essas diferenças culturais refletem não apenas na aceitação geral do ensino a distância, mas também na eficácia das estratégias de engajamento e suporte aos estudantes. Enquanto na Europa há um movimento gradual em direção ao reconhecimento e integração do ensino *online*, na América, a longa história de educação a distância resultou em uma cultura mais madura e receptiva a essas modalidades de aprendizagem.

Essa análise destaca a importância de considerar o contexto cultural ao projetar políticas educacionais e estratégias para melhorar as taxas de conclusão de cursos de ensino a distância. Compreender as diferenças regionais permite desenvolver abordagens mais eficazes para apoiar todos os sujeitos, independentemente do formato de ensino escolhido.

Em termos de perfil dos estudantes, os dados mostram que os estudantes que participam de programas de ensino a distância em ambas as regiões são diversos em termos de idade, gênero, *status* socioeconômico e histórico educacional. No entanto, diferenças regionais nas características demográficas podem influenciar as taxas de evasão e o sucesso dos/as alunos/as em programas de EaD.

Diante dessas análises, torna-se evidente a necessidade de abordar a evasão no ensino a distância de forma contextualizada, considerando as complexidades e especificidades de cada região. Ao compartilhar dados e melhores práticas, as instituições de ensino podem colaborar internacionalmente para desenvolver estratégias mais eficazes para promover o sucesso dos optantes por programas de EaD em todo o mundo.

3.2 O conceito de evasão escolar

Por evasão entende-se a desistência do/a discente em cursar um programa educacional sem ter começado ou finalizado seu conteúdo, obtendo com êxito a certificação necessária, obtida por meio da conclusão de atividades e exames solicitados no curso, sendo por meio de nota ou conceito, aprovado.

Melhor esclarecendo, segundo Branco, Conte e Habowski (2020, p. 134),

A evasão é a interrupção do curso por parte do estudante, independente da etapa que este se encontra no curso, seja no início, no percurso ou no final. De fato, se ocorrer a desistência nesse processo podemos considerar que o estudante evadiu do curso. Conforme Santos *et al.* (2008, p. 2), evasão é [...] a desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso e a mesma pode ser considerada um fator frequente em cursos a distância'. Para Gaioso (2005), Kira (1998), Baggi e Lopes (2011), a evasão também se dá quando ocorre a perda do estudante antes de concluir o curso. Por sua vez, de acordo com o posicionamento do Ministério da Educação, o conceito adotado é 'a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes' (Brasil, 1996, p. 19).

Conforme Ashby (2004) *apud* Laguardia e Portela (2009, p. 353), a evasão pode "ser subdividida em interrupção temporária ("stopout"), saída com aquisição de conhecimentos ("attainer"), abandono sem começar ("non-starter") e abandono real ("dropout")." Ou seja, "As razões para a evasão podem ser devidas à saída voluntária, fracasso acadêmico ou transferência do aluno para outro estabelecimento de ensino" (Laguardia; Portela, 2009, p. 353).

Para qualquer instituição de ensino, a evasão de alunos/as é preocupante, sobretudo no que diz respeito à EaD, cujo impacto pode ser mais pronunciado. A definição de evasão varia dependendo do contexto e das métricas utilizadas, refletindo sua natureza complexa e multifacetada, especialmente no ambiente digital de aprendizagem.

Branco, Conte e Habowski (2020, p. 133), em suas considerações iniciais, relatam que, na EaD,

Há uma taxa média de evasão nos cursos [...] que, segundo Oliveira, Oesterreich e Almeida (2018), é de 26,3%, sendo que 85% dos estudantes evadem no início do curso e, em alguns casos, a taxa de evasão é muito maior. Em vez da conformidade com esses dados, é necessário falar em evasão para compreender a problemática que parece comum aos cenários educativos de EaD e para propor melhorias, tendo em vista aproximar/fidelizar o estudante e modificar esse quadro. Torna-se urgente uma reavaliação das circunstâncias que leva e provoca no estudante a evasão dos estudos. Sabemos que o fenômeno da evasão ocorre em todas as modalidades de ensino - presencial, semipresencial e a distância - seja ela pública ou privada. Porém, na EaD requer um cuidado maior, por se

constituir em uma dinâmica mediada pelas tecnologias digitais o que fragiliza os vínculos estabelecidos no contato materializado na performance expressiva (entonação da palavra, gesto e corpo) do estudante.

Adicionalmente, as disparidades na cultura acadêmica entre a Europa e a América também exercem uma função significativa nas taxas de desistência. Na Europa, onde a educação presencial é historicamente apreciada, os/as alunos/as podem encontrar obstáculos extras ao mudarem para o ensino *online*.

As discrepâncias na cultura acadêmica entre a Europa e a América têm um papel relevante nas taxas de desistência no ensino *online*. Na Europa, onde o ensino presencial é tradicionalmente mais valorizado, os/as estudantes podem enfrentar dificuldades adicionais ao migrarem para o ensino a distância (Moore, 2016). A preferência histórica pelo aprendizado presencial pode gerar uma certa resistência inicial ao ensino *online*, o que afeta diretamente as taxas de conclusão dos cursos. A adaptação a novas tecnologias e metodologias de ensino pode ser um desafio adicional nesse processo de transição.

Na América, os/as alunos/as costumam ter mais facilidade para participar de programas *online*, pois contam com um ambiente acadêmico propício, recursos em abundância e apoio institucional sólido (Anderson, 2015; Garrison e Anderson, 2019). As instituições de ensino na América costumam investir em tecnologia e fornecer um suporte eficaz aos estudantes, o que pode ser crucial para o êxito nos cursos *online* (Palloff; Pratt, 2013).

As variações culturais influenciam não só a percepção geral da educação *online*, mas também a eficiência das formas de envolvimento e apoio aos/as alunos/as. Enquanto na Europa há uma tendência para a valorização e inclusão do ensino a distância, na América, a experiência histórica extensa com educação remota resultou em uma cultura mais experiente e aberta a essas formas de aprendizado.

A importância de considerar a cultura ao elaborar políticas educacionais e estratégias para aprimorar a taxa de conclusão dos cursos *online* é ressaltada nesta análise. A compreensão das disparidades regionais possibilita a criação de métodos mais eficazes para auxiliar todos/as os/as alunos/as, independentemente da modalidade de ensino adotada.

Quanto ao perfil dos/as aprendizes, as informações indicam que ingressam nos cursos a distância em diferentes regiões, apresentam diversidade em relação à faixa etária, sexo, situação socioeconômica e formação educacional. No entanto, as

disparidades demográficas entre as regiões podem impactar nas taxas de desistência e desempenho dos estudantes nos cursos EaD.

Diante dessas avaliações, fica claro a importância de discutir a evasão no ensino *online* de maneira contextualizada, considerando as diferentes situações e características de cada localidade. Ao trocar informações e experiências bem sucedidas, as escolas podem contribuir globalmente para elaborar estratégias mais eficazes que auxiliem no progresso dos/as alunos/as em cursos de Educação a Distância ao nível internacional.

3.3 Fatores que influenciam a evasão

Para lidar de forma eficiente com a evasão na Educação a Distância, é fundamental adotar uma abordagem abrangente e ambientada, que considere não apenas os dados estatísticos, mas também as vivências e demandas únicas de cada aluno. Somente dessa maneira conseguiremos criar estratégias eficazes para evitar a evasão e estimular o êxito dos estudantes no ensino remoto.

Há, ainda, a visão de outros pesquisadores, para os quais existem outros conceitos de evasão, assim,

Favero (2006) também considera a evasão como a desistência do curso, incluindo até os que nunca estiveram ou se manifestaram no decorrer do curso para seus professores, tutores e colegas. Nesse contexto de discussão, há uma diferenciação entre evasão por desistência do curso e evasão por reopção de curso, sendo que a primeira deve ser avaliada separadamente, pois na segunda observa-se ainda uma mobilidade acadêmica (Branco; Conte; Habowski (2020, p. 134-5).

Na fuga por desistência, há o perigo de o/a aluno/a não voltar ao curso, resultando em exclusão/abandono. Contudo, é importante analisar ambas as situações como uma chance de resolver o problema. Para uma compreensão mais aprofundada dos diversos conceitos e visões sobre evasão, o quadro a seguir resume as perspectivas dos autores mencionados (Branco; Conte; Habowski 2020, p. 134-5).

O estudo dos autores Branco, Conte e Habowski (2020) traz uma relação desses autores para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos e perspectivas sobre evasão na EaD que estão dispostos na Quadro 1, que apresenta uma síntese das visões dos pesquisadores mencionados.

Quadro 1: Síntese de algumas perspectivas de evasão

Conceitos de Evasão		
Autor	Evasão	Observação
SANTOS (2008)	É a desistência definitiva do curso.	Independente da etapa.
GAIOSO (2005)	Pode ocorrer antes de concluir o curso.	Refere-se à perda do estudante.
KIRA (1998)	Refere-se ao fato de não concluir o curso.	Ressalta a perda do estudante.
BAGGI; LOPES (2011)	Ressalta a ideia de não concluir o curso.	Ressalta a perda do estudante em um curso.
BRASIL (1997)	É a saída do curso de origem.	Desconsidera a mobilidade acadêmica (troca de curso).
FAVERO (2006)	É a desistência do curso.	Considera os que realizaram e os que nunca participaram das atividades propostas.
VARGAS (2007)	Considera o período de início e a saída do curso.	Busca identificar o período que ocorreu a evasão.
POLYDORO (2000)	Considera o abandono no curso e no sistema universitário.	Considera dois marcos – abandono no curso e no sistema universitário - relacionados à desistência definitiva dos estudos e evasão.
CARDOSO (2008)	Mobilidade do estudante para outro curso e a desistência do curso.	A troca de curso já é considerada uma evasão.

Fonte: (Branco; Conte; Habowski, 2020, p.135).

Diante do exposto, evidencia-se que há maior relação da evasão escolar na EaD com o abandono do curso (desistência) “seja o curso de origem ou não e, novamente, ressaltam como exclusiva responsabilidade do estudante, diminuindo a corresponsabilidade ou isentando a gestão institucional” (Branco; Conte; Habowski, 2020, p.135). Os autores salientam que se a evasão relaciona-se à exclusão, deveria “a instituição de ensino criar mecanismos de aproveitamento e canais de comunicação que direcionem a permanência do estudante” (Branco; Conte; Habowski, 2020, p.135).

O estudo de Laguardia e Portela, de 2009, demonstrava que

O abandono na educação a distância pode ocorrer nas seguintes condições: o aluno se registra, mas não confirma a matrícula; matricula, mas não acessa o ambiente; o aluno acessa, mas não envia as atividades; o aluno solicita a sua saída; o aluno não conclui o curso. Simpson (2004) assinala que na Universidade Aberta da Grã-Bretanha (UKOU), 13% dos alunos abandonam antes do início do curso, 38% antes da primeira atividade e 17% ao longo do curso. Entre os alunos que cursam pela primeira vez a distância na UKOU (TRESMAN, 2002), 15% abandonam no período entre a matrícula e o início do curso, 15% durante os três primeiros meses e 25% antes da conclusão do curso. Na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED - Espanha), 58% dos alunos abandonam antes de começar o curso e 14% não obtêm a titulação (ARIAS, 2004). No Brasil, os dados da avaliação de um curso de aperfeiçoamento *online* para profissionais da saúde mostraram que 9,2% dos alunos não confirmaram a matrícula (desistência), 9,2% não acessaram o ambiente, 23,8% não realizaram qualquer atividade e 32,6% realizaram alguma atividade, mas não concluíram o curso (VASCONCELLOS *et al.*, 2005) – (Laguardia; Portela, 2009, p. 354).

Em 2015, ano reportado pelo estudo de Branco, Conte e Habowski (2020), surge o seguinte panorama:

Quadro 2: Número de Matrículas e de conclusões de curso em EaD (graduação) – 2015.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância-2015				
	Total Geral				
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Brasil	8.027.297	5.516.151	1.471.930	1.010.142	29.074
Pública	1.952.145	1.195.020	578.997	149.209	28.919
Federal	1.214.635	800.417	323.295	68.862	22.061
Estadual	618.633	301.873	233.222	76.699	6.839
Municipal	118.877	92.730	22.480	3.648	19
Privada	6.075.152	4.321.131	892.933	860.933	155

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Número de Concluintes em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância-2015			
	Total Geral			
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo
Brasil	1.150.067	680.665	237.818	231.584
Pública	239.896	141.426	78.941	19.529
Federal	134.447	87.529	39.391	7.527
Estadual	86.770	40.884	34.930	10.956
Municipal	18.679	13.013	4.620	1.046
Privada	910.171	539.239	158.877	212.055

Fonte: (Branco; Conte; Habowski, 2020, p.138).

Isto é, como mostra o quadro 2, de 8.027.297 (oito milhões, vinte e sete mil, duzentos e noventa e sete) matriculados, em 2015, apenas 1.150.067 (um milhão, cento e cinquenta mil e sessenta e sete) alunos/as concluíram os programas/cursos aos quais se propuseram, ou seja, menos de 15% de matriculados.

Considerando o distanciamento temporal dos dois estudos, a porcentagem de conclusão de curso em EaD é bem próxima, tornando as palavras de Branco, Conte e Habowski (2020, p.138) uma realidade para ambos os estudos:

A partir do número de matriculados, podemos analisar o número de concluintes, sendo possível observar que o número de concluintes do ensino superior, em suas diferentes categorias, é muito inferior ao número de matrículas do mesmo ano. Na sequência, são apresentados os gráficos com o percentual de concluintes de cada uma das categorias de ensino. O que nos leva a pensar o quanto ainda precisamos debater acerca dos parâmetros que impactam na evasão, para que possamos reavaliar os processos e práticas educativas, no sentido de lançar luz ao problema e indicar possíveis alternativas para reverter esses índices.

Retomando Laguardia e Portela (2009), os autores ressaltam que há, mesmo diante de uma “aparente simplicidade dos conceitos e pontos de corte”, a convivência “com uma variabilidade nas definições e momentos considerados nas estimativas da evasão, o que dificulta as comparações entre cursos, instituições e regiões” (p.354). Para estes autores, algumas percepções sobre evasão do ano 2000 até o momento da pesquisa, 2009, permanecem como parte da realidade, o que continua repercutindo nos dias atuais, a saber:

- Insatisfação do usuário;
- Associação entre evasão e doença (Woodley (2004) *apud* Laguardia; Portela, 2009);
- Onde a maioria abandona, existe conflito de interesse entre aluno/a-instituição – alguns alunos/as abandonam ao perceberem que já alcançaram sua meta, “sem que esses correspondam, necessariamente, aos objetivos institucionais, mesmo que por razões de cunho financeiro, político e mercantil, as instituições se empenhem em retê-los mais do que eles próprios se esforcem em manter-se nelas.”;
- Alunos/as cuja entrada no curso se deu apenas com o objetivo de desenvolvimento pessoal, “não estando vinculada à vocação ou à obtenção de um título, tornando-os menos susceptíveis às ações institucionais para aumentar a retenção (Tait, 2004 *apud* Laguardia; Portela, 2009)”;
- Ademais, “a vinculação da evasão à não aquisição de um título reforça o pressuposto de que só há um ganho de aprendizagem quando o aluno obtém um certificado (HUGHES *et al*, 2005)”, e mais, “que uma taxa baixa de diplomação traria prejuízos econômicos para o aluno e o país (SAUVE *et al.*, 2005).” (Laguardia; Portela, 2009, p. 354-5).

Em números, para entendermos melhor o fenômeno “evasão”, buscamos no levantamento de Ensino Superior (Censo), os dados necessários, pois o documento engloba diferentes unidades de informação, como instituições de ensino superior, cursos, estudantes e professores. Abrange todos os tipos de cursos acadêmicos (bacharelado, licenciatura e tecnológico), bem como os bacharelados e licenciaturas interdisciplinares, os diferentes níveis de ensino (graduação e formação sequencial

específica) e as diversas formas de ensino (presencial e a distância) (Inep, 2024)⁹. Conforme as estatísticas levantadas pelo Inep, ficam comprovados os seguintes dados:

Tabela 9: Número de cursos de Graduação por modalidade de ensino, segundo grau acadêmico – Brasil – 2022.

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	44.951	35.765	9.186
Bacharelado	26.865	23.918	2.947
Licenciatura	7.825	5.902	1.923
Tecnológico	10.261	5.945	4.316

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Não foi considerada Área Básica de Ingresso.

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.13.

Segundo a Tabela 9, acima, em 2022, alcançamos um total de 44.951 cursos de graduação, com um crescimento positivo e um aumento de 4,3% em comparação ao ano anterior. Os cursos presenciais representam 35.765 (79,6%), enquanto os cursos a distância somam 9.186 (20,4%). Em comparação a 2021, houve um aumento significativo na quantidade de cursos a distância, que passou de 17,7% para 20,4%. Em relação aos graus acadêmicos, 26.865 (59,8%) são de bacharelado, 10.261 (22,8%) são tecnológicos e 7.825 (17,4%) são de licenciatura. Destaca-se o crescimento expressivo dos cursos tecnológicos a distância, com um aumento de 22,8% em relação a 2021 (Inep, 2024). O interesse pela área tecnológica, com base nos dados, é, também, uma realidade que não pode ser relegada.

Conforme Souza e Santos (2021), há o crescimento do Ensino Superior no Brasil, com destaque para o aumento na oferta de Cursos Superiores de Tecnologia. Os autores utilizam como exemplo o Curso de Empreendedorismo. A pesquisa se baseia na análise documental da Sinopse da Educação Superior entre os anos de 1997 e 2017. Os resultados obtidos confirmam a tese de que a expansão do Ensino Superior, na atualidade, foca em cursos de graduação mais curtos e incentiva a cultura empreendedora, sem valorizar não só o aspecto científico, como o filosófico da

9

formação universitária. Com isso, acaba por contribuir para uma precarização da qualidade do ensino superior e para uma adaptação à realidade do desemprego.

Tabela 10: Número de vagas em cursos de graduação por tipo, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino – Brasil - 2022

Categoria Administrativa	Modalidade de Ensino	Total	Vagas Novas	Vagas Remanescentes	Vagas Programas Especiais
Total	Total Geral	22.829.803	17.227.468	5.564.785	37.550
	Presencial	5.657.908	3.789.034	1.842.274	26.600
	A distância	17.171.895	13.438.434	3.722.511	10.950
Pública	Total Pública	870.659	669.239	191.257	10.163
	Presencial	762.797	567.361	186.249	9.187
	A distância	107.862	101.878	5.008	976
Privada	Total Privada	21.959.144	16.558.229	5.373.528	27.387
	Presencial	4.895.111	3.221.673	1.656.025	17.413
	A distância	17.064.033	13.336.556	3.717.503	9.974

Fonte: Elaborada por Deep/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Não foi considerada Área Básica de Ingresso.

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.15.

A [Tabela 10, acima] informa os tipos de vagas de graduação ofertadas em 2022, a saber: vagas novas, vagas remanescentes e vagas de programas especiais, segundo a categoria administrativa e a modalidade de ensino. O total de 22.829.803 vagas corresponde a um aumento de 0,7% em relação à edição de 2021 (Brasil. Inep, 2023e), representando desaceleração do aumento das vagas. Quanto à categoria administrativa, 96,2% das vagas são privadas e 3,8%, são públicas. E no que se refere à modalidade de ensino, 75,2% são a distância e 24,8%, presenciais. Considerando categoria administrativa e modalidade de ensino, são ofertadas 74,7% de vagas privadas a distância, 21,4% de vagas privadas presenciais, 3,3% de vagas públicas presenciais e 0,5% de vagas públicas a distância (Mec/Inep, 2024, p. 15).

Segundo Craide (2023), em matéria para o sítio da Agência Brasil, com relação ao aumento de instituições privadas no ensino a distância, nas palavras do ministro da Educação, Camilo Santana, é fundamental ter cautela em relação à excelência dos cursos de licenciatura oferecidos de forma remota. Para Camilo Santana “[...] a formação do professor é fundamental para garantir a qualidade da aprendizagem das crianças e jovens da educação básica”, ao lembrar “que no último Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes (Enade) as notas dos alunos dos cursos de licenciatura foram baixas” (Craide, 2023¹⁰).

Para mensurar a importância do crescimento da educação a distância nos últimos anos, pode-se observar na Tabela 11 que, em 2022, a quantidade de novos/as alunos/as nessa modalidade é quase o dobro (65,2%) da quantidade de novos/as alunos/as no modo presencial (34,8%). É importante ressaltar que apenas dois anos atrás, em 2020, o número de novos/as ingressos/as na educação a distância superou, pela primeira vez, o número de discentes no formato presencial (Brasil. Inep, 2024b, 2023e).

Tabela 11: Número de ingressantes de graduação por modalidade de ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2022.

Grau Acadêmico	Total	Modalidade de Ensino	
		Presencial	A distância
Total	4.756.728	1.656.172	3.100.556
Bacharelado	2.554.237	1.308.460	1.245.777
Licenciatura	789.115	145.987	643.128
Tecnológico	1.384.317	182.143	1.202.174
Não aplicável	29.059	19.582	9.477

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

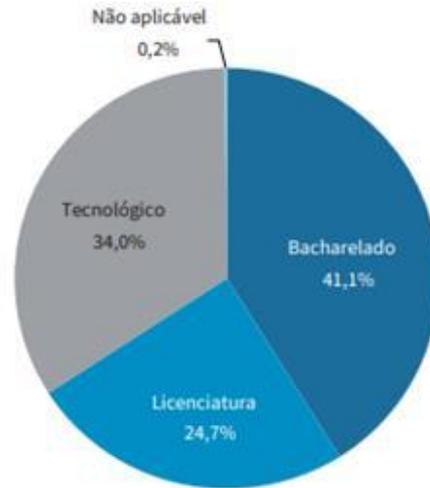
Fonte: Deep/Inep, 2024, p.18.

Quando se trata de nível acadêmico, a maioria dos/as ingressantes está matriculada em cursos de bacharelado (53,7%), seguidos pelos cursos tecnológicos (29,1%) e pelas licenciaturas (16,6%). Essa distribuição permaneceu constante em comparação com a edição anterior, principalmente na modalidade presencial. A distância, em 2022, também foi observado esse padrão, com uma proporção maior de novos/as alunos/as em bacharelados do que em cursos tecnológicos, seguida pela participação de alunos/as em licenciaturas (Brasil. Inep, 2024).

No Gráfico 2, abaixo, é possível identificar os percentuais das matrículas de graduação no ensino a distância, conforme o grau acadêmico, em 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/mais-de-80-dos-alunos-de-licenciatura-estao-em-cursos-distancia>

Gráfico 2: Participação percentual das matrículas de graduação na modalidade a distância, segundo o grau acadêmico – Brasil, 2022

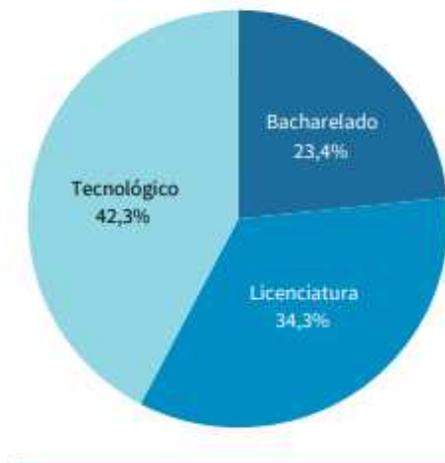


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.
Nota: A categoria "não aplicável" corresponde à Área Básica de Ingresso.

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.18.

No ano de 2022, percebe-se uma redução na proporção de alunos/as matriculados/as em cursos de licenciatura (24,7%); uma manutenção da proporção de alunos/as em cursos tecnológicos (34,0%); e um aumento na participação de estudantes matriculados/as em cursos de bacharelado (41,1%) no contexto das matrículas de graduação a distância (Inep, 2024). Já, no Gráfico 3, identificamos o percentual de concluintes em 2022:

Gráfico 3: Percentual de concluintes de graduação na modalidade de ensino a distância, segundo o grau acadêmico– Brasil – 2022

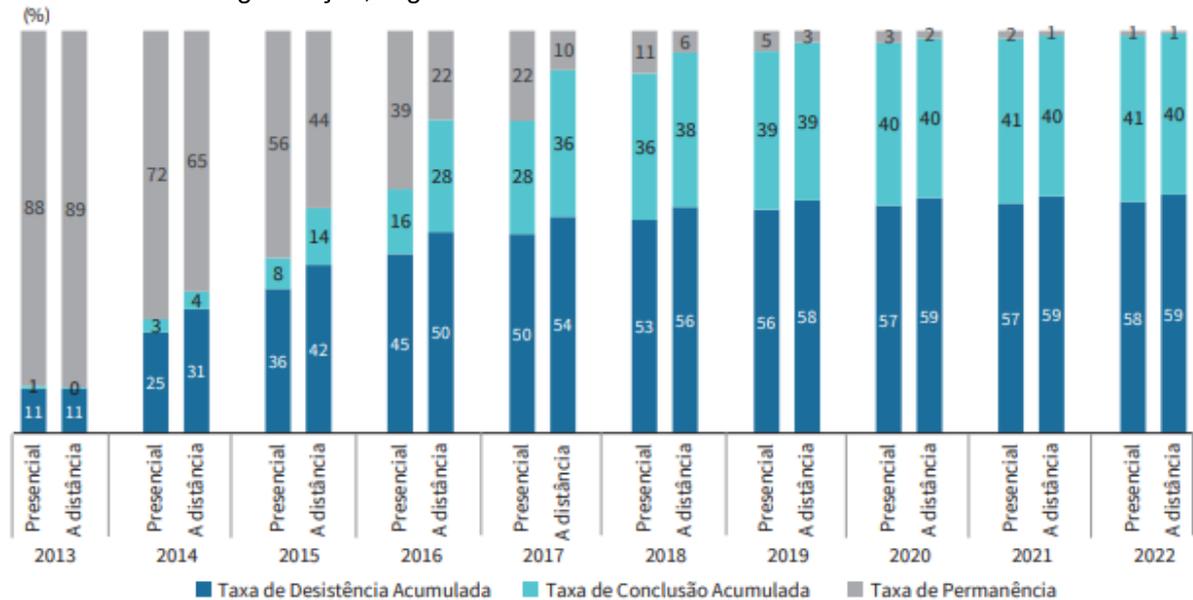


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.32.

No Gráfico 3, acima, é possível observar que o percentual dos concluintes na educação a distância apresenta uma distribuição mais equilibrada em relação ao ensino presencial. Enquanto o número de formandos em cursos tecnológicos corresponde a 42,3% (ou 204.657), os de licenciatura representam 34,3% (ou 165.943) e os de bacharelado atingem 23,4% (ou 113.234) - (Brasil. Inep, 2024).

Gráfico 4: Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes de 2013 em cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2022.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Nota: 1 Ponderada pelo número de ingressantes dos cursos.

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.37.

Conforme demonstrado no Gráfico 4, a Taxa de Conclusão Anual (TCA)¹¹ é mais alta no ensino a distância até o sexto ano de acompanhamento, ano de 2018. A diferença entre as modalidades diminui a partir desse ponto e, posteriormente, tende a se igualar.

Ao final do período, o ensino a distância registra 40% de conclusão, enquanto o formato presencial apresenta 41%. Já a **Taxa de Desistência Anual (TDA)¹² é mais elevada no ensino a distância** durante todo o período analisado, com uma redução

¹¹ Taxa de Conclusão Acumulada (TCA) – percentual do número de estudantes que se formaram no curso j até o ano t do curso j em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t (Brasil. Inep, 2017).

¹² Taxa de Desistência Acumulada (TDA) – percentual do número de estudantes que desistiram (desvinculado ou transferido) do curso j até o ano t (acumulado) em relação ao número de ingressantes do curso j no ano T, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t (Brasil. Inep, 2017).

na diferença entre elas a partir de 2018/2019. Ao término do período, a TDA alcança 59% no ensino a distância e 58% na modalidade presencial. No que diz respeito à Taxa de Aprovação Plena (TAP)¹³, ela se destaca na educação presencial na maior parte do período, com a diferença entre as categorias administrativas começando a diminuir também a partir de 2018, e ao final do período, as duas formas de ensino se equiparam em 1% (Brasil. Inep, 2024).

Tabela 12: Medidas estatísticas descritivas para as idades referentes aos/as alunos/as ingressantes nos cursos de graduação, segundo a modalidade de ensino – Brasil – 2022.

Modalidade de Ensino	Idade ¹ do Aluno Ingressante						Frequência Modal ²
	1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Média	Desvio-Padrão	Moda	
Presencial	19	21	27	24,5	8,2	19	288.331
A distância	23	29	37	31,1	9,7	20	143.875

Fonte: Elaborada por Deep/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Notas: 1 "Idade" consiste no cálculo produzido com base em dados cadastrais de alunos e docentes relativos a dia, mês e ano de nascimento, na data de referência do Censo Superior: 31 de dezembro do referido Censo Superior (Brasil. Inep, 2012).

2 "Frequência modal" corresponde ao número de observações dessa medida estatística descritiva, a qual identifica o atributo com maior frequência na distribuição do aspecto selecionado.

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.46.

Com base na Tabela 12, acima, os estudantes que entram no formato de ensino a distância costumam ser mais velhos do que aqueles que ingressam na presencial. Em média, o estudante que começa de forma presencial, em 2022, tem 24,5 anos, enquanto o estudante que opta pelo ensino não presencial tem 31,1 anos (Brasil. Inep, 2024).

A idade mais comum (curso de moda) para os estudantes que optam pelo estudo presencial é 19 anos, enquanto para os estudantes que ingressam no modo a distância é 20 anos. Quando as idades são ordenadas, a mediana revela que metade dos estudantes que ingressam na modalidade presencial tem até 21 anos, enquanto metade dos estudantes que entram no ensino a distância tem até 29 anos (Inep, 2024).

Observa-se uma maior diversidade em relação à faixa etária dos estudantes que iniciam seus estudos a distância, com um desvio-padrão de 9,7 anos, em

¹³ Taxa de Permanência (TAP) – percentual do número de estudantes com vínculos ativos (cursando ou trancado) ao curso j no ano t em relação ao número de estudantes ingressantes do curso j no ano T, subtraindo-se o número de estudantes falecidos do curso j do ano T até o ano t (Brasil. Inep, 2017).

comparação ao desvio-padrão encontrado na modalidade presencial, que é de 8,2 anos (Inep, 2024).

A Tabela 12, acima, também esclarece que no ano de 2022 a faixa etária média dos estudantes inscritos na educação a distância é de 32 anos, enquanto na educação presencial é de 26 anos. A idade mais comum entre os/as alunos/as matriculados/as, conhecida como “moda”, é de 22 anos em ambos os tipos de ensino. Foi constatada uma variação significativa nas idades dos/as estudantes inscritos/as no formato a distância, com um desvio-padrão de 9,7 anos, em comparação com o desvio-padrão no ensino presencial, que é de 7,7 anos. Ao classificar as idades em ordem crescente, revelou-se que 50% dos/as alunos/as matriculados/as na modalidade a distância têm até 31 anos, enquanto no modo presencial, a idade é de até 23 anos (Inep, 2024).

O Gráfico 5, a seguir, demonstra o percentual de alunos/as de graduação concluintes, conforme a cor/raça (2022):

Gráfico 5: Percentual de graduação concluintes, segundo a cor/raça – Brasil – 2022.

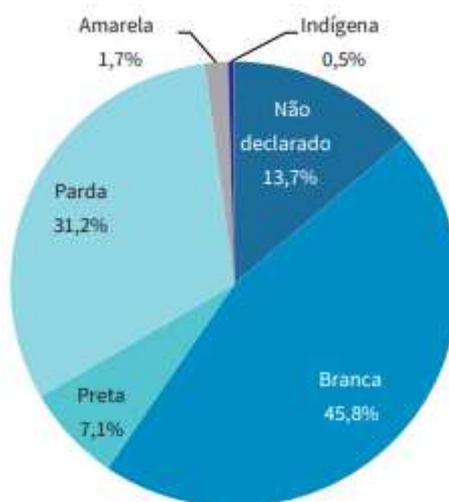


GRÁFICO 32

PERCENTUAL DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO CONCLUINTE, SEGUNDO A COR/RAÇA – BRASIL – 2022

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base em dados do Censo da Educação Superior.

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.49.

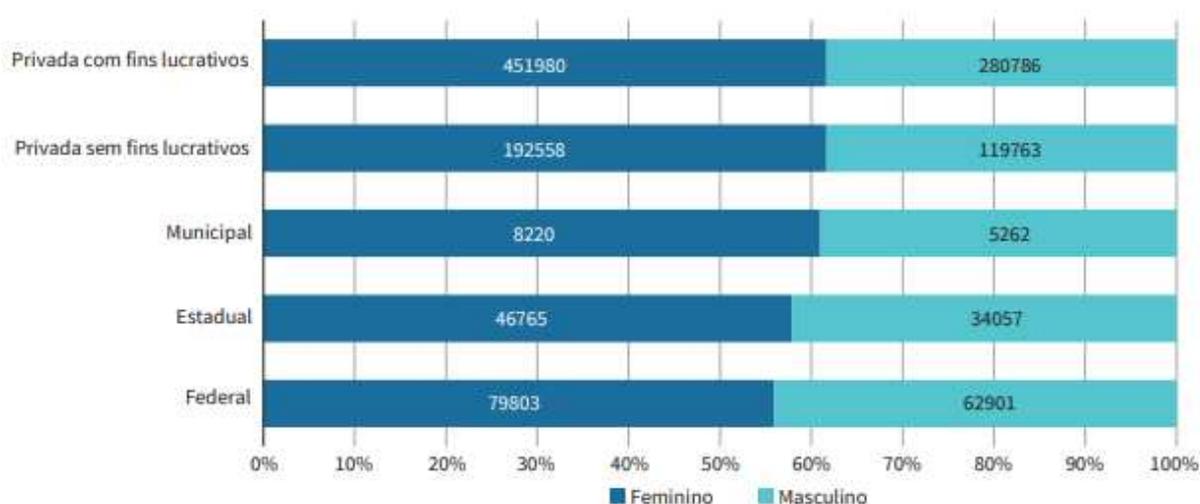
A respeito das informações sobre a cor/raça dos/as estudantes que concluíram a graduação (gráfico 5), chama atenção a quantidade significativa da opção “Não declarado” (175.802 ou 13,7%), que engloba tanto os casos em que a informação não

está disponível quando o/a aluno/a opta por não declarar sua cor/raça (Brasil. Inep, 2024).

Assim, não há dados sobre a cor/raça de 663 alunos/as que estão se formando. Em relação à representatividade das diferentes cores/raças, temos o seguinte: brancos (586.698 ou 45,8%), pardos (399.734 ou 31,2%), negros (90.311 ou 7,1%), amarelos (21.723 ou 1,7%) e indígenas (5.794 ou 0,5%) (Brasil. Inep, 2024).

Já, segundo o sexo dos concluintes, o Gráfico 6, abaixo, retrata os seguintes dados:

Gráfico 6: Número de alunos/as concluintes em cursos de graduação por categoria administrativa, segundo o sexo – Brasil – 2022



Fonte: Deep/Inep, 2024, p.49.

No Gráfico 6 é possível observar a distribuição do número de estudantes que finalizaram a graduação de acordo com a categoria administrativa e o sexo: para as mulheres, os percentuais são semelhantes nas instituições privadas com e sem fins lucrativos (61,7%); nas instituições municipais (61,0%); nas estaduais (57,9%); e nas federais (55,9%).

Considerando que os estudantes que se formam são uma parcela dos estudantes inscritos e, ao analisar os índices específicos das categorias administrativas, é possível afirmar que a presença feminina se destaca ainda mais ao observar a taxa de conclusão do curso.

Tal tendência vem se confirmando ano a ano, conforme demonstrado na Tabela 13, abaixo:

Tabela 13: Número de ingressos por processo seletivo, de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presencial, por sexo, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2012-2014.

Ano	Organização Acadêmica	Ingressos por processo seletivo			Matrículas			Concluintes		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
2012	Total	1.970.392	1.075.490	894.902	5.923.838	3.286.415	2.637.423	876.091	522.020	354.071
	Universidade	909.216	490.654	418.562	3.009.846	1.642.900	1.366.946	423.196	249.001	174.195
	Centro Universitário	311.957	170.971	140.986	829.790	467.292	362.498	138.108	82.958	55.150
	Faculdade	710.707	397.030	313.677	1.986.263	1.132.398	853.865	308.459	186.876	121.583
	IF e Cefet	38.512	16.835	21.677	97.939	43.825	54.114	6.328	3.185	3.143
2013	Total	1.951.696	1.066.815	884.881	6.152.405	3.416.238	2.736.167	829.938	491.738	338.200
	Universidade	874.093	470.036	404.057	3.082.155	1.684.405	1.397.750	404.804	236.964	167.840
	Centro Universitário	308.869	168.856	140.013	863.941	484.631	379.310	123.929	74.356	49.573
	Faculdade	728.378	410.533	317.845	2.094.641	1.197.036	897.605	292.980	176.145	116.834
	IF e Cefet	40.356	17.390	22.966	111.668	50.166	61.502	8.225	4.272	3.953
2014	Total	2.110.766	1.151.646	959.120	6.486.171	3.611.675	2.874.496	837.304	498.040	339.264
	Universidade	926.238	498.983	427.255	3.205.001	1.758.454	1.446.547	415.336	245.165	170.171
	Centro Universitário	362.192	199.263	162.929	963.760	543.083	420.677	123.975	74.281	49.694
	Faculdade	781.124	435.821	345.303	2.194.122	1.255.121	939.001	287.121	172.864	114.257
	IF e Cefet	41.212	17.579	23.633	123.288	55.017	68.271	10.872	5.730	5.142

Fonte: Deep/Inep, 2024.

Com base na Tabela 13, acima, apresentada pelo Mec/Inep (2024) identifica-se que houve pequena queda no número de ingressos de 2012 para 2013 (menor que 1%), e um pequeno crescimento para o ano de 2014 (pouco mais que 7,5%). O número tanto de ingressos, quanto de concluintes de gênero masculino é menor em todos os anos. Há a preponderância de ingressos nas universidades, em detrimento de outros centros de ensino como os Centros Universitários, as Faculdades e os IF/Cefets. Panorama que persiste até 2022, segundo demonstram os dados da Tabela 14:

Tabela 14: Número de ingressos por processo seletivo, de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presencial, por sexo, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2012-2014.

Ano	Organização Acadêmica	Ingressos por processo seletivo			Matrículas			Concluintes		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
2021	Total	1.217.984	697.674	520.310	5.270.184	3.006.691	2.263.493	842.047	504.180	337.867
	Universidade	569.337	321.693	247.644	2.780.702	1.555.290	1.225.412	397.458	236.462	160.996
	Centro Universitário	290.741	174.376	116.365	1.175.140	707.220	467.920	217.088	133.095	83.993
	Faculdade	297.248	173.565	123.683	1.097.372	648.111	449.261	210.891	126.185	84.706
	IF e Cefet	60.658	28.040	32.618	216.970	96.070	120.900	16.610	8.438	8.172
2022	Total	1.371.183	787.525	583.658	5.112.663	2.938.457	2.174.206	803.622	484.869	318.753
	Universidade	630.961	360.736	270.225	2.700.561	1.520.111	1.180.450	392.271	235.569	156.702
	Centro Universitário	352.081	208.419	143.662	1.203.448	732.390	471.058	215.951	134.091	81.860
	Faculdade	331.247	192.289	138.958	995.607	591.502	404.105	175.774	105.199	70.575
	IF e Cefet	56.894	26.081	30.813	213.047	94.454	118.593	19.826	10.010	9.616

Fonte: Mec/Inep, Tabela elaborada por Inep/Deed

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.49.

A evolução da evasão, em retrospecto, de 2013 a 2022, conforme o censo informa, encontra-se representada, considerando os ingressantes, da seguinte forma:

Tabela 15: Número ingressantes em cursos de graduação presencial e a Distância, Categoria acadêmica – Brasil – 2013-2015.

Ano	Grau Acadêmico	A distância					
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos
2013	Total	515.405	26.064	3.218	7.624	350.710	127.789
	Bacharelado	153.363	7.462	506	2.271	106.610	36.514
	Licenciatura	167.973	16.088	2.712	1.230	96.601	51.342
	Tecnológico	194.069	2.514	0	4.123	147.499	39.933
	Não aplicável	0	0	0	0	0	0
2014	Total	727.738	35.455	6.520	1.940	516.563	167.260
	Bacharelado	209.272	6.980	943	366	148.001	52.982
	Licenciatura	271.872	26.576	5.576	1.027	173.087	65.606
	Tecnológico	246.594	1.899	1	547	195.475	48.672
	Não aplicável	0	0	0	0	0	0
2015	Total	694.559	14.010	15.434	879	497.637	166.599
	Bacharelado	207.846	3.452	1.299	217	147.381	55.497
	Licenciatura	251.932	7.220	10.263	525	170.434	63.490
	Tecnológico	234.781	3.338	3.872	137	179.822	47.612
	Não aplicável	0	0	0	0	0	0

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.77.

A Tabela 15 evidencia um crescimento maior de ingressos de 2013 (515.405) para 2014 (727.738) ingressos, e queda de 2014 à 2015 (694.559) no número de matrículas de graduação a distância, refletindo uma tendência nacional de expansão do ensino superior em EaD.

Tabela 16: Número concluintes em cursos de graduação presencial e a Distância, Categoria acadêmica – Brasil – 2013-2015.

Ano	Grau Acadêmico	Concluintes em Cursos de Graduação					
		Modalidade de Ensino					
		A distância					
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos
2013	Total	161.072	7.544	12.744	2.729	94.249	43.806
	Bacharelado	42.635	1.063	7.313	666	24.708	8.885
	Licenciatura	61.317	5.723	5.430	224	24.290	25.650
	Tecnológico	57.120	758	1	1.839	45.251	9.271
2014	Total	189.788	8.096	7.526	429	129.513	44.224
	Bacharelado	43.025	1.968	1.870	0	29.553	9.634
	Licenciatura	74.683	5.727	5.656	180	41.638	21.482
	Tecnológico	72.080	401	0	249	58.322	13.108
2015	Total	233.704	9.846	5.548	306	171.181	46.823
	Bacharelado	60.152	1.779	1.310	17	46.308	10.738
	Licenciatura	85.436	7.265	4.237	164	52.263	21.507
	Tecnológico	88.116	802	1	125	72.610	14.578

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.83.

Porém, menos da metade dos/as alunos/as que iniciam a graduação concluem a mesma (pouco mais de 30% o fizeram em 2014), isto é 161.072, em 2013, 189.788, em 2014, e 233.744, em 2015.

Em paralelo, observa-se uma crescente demanda por docentes para atender a essa expansão, evidenciada pelo aumento das funções docentes em exercício, principalmente em tempo parcial e horista. Entretanto, por trás desses números, surgem questões críticas que merecem atenção em uma perspectiva acadêmica e social mais ampla.

Segundo Santana, o Ministério da Educação está estudando a adoção de uma reserva de 40% das vagas remanescentes do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para alunos de licenciatura, além de condições diferenciadas de pagamento do financiamento para quem ingressar nesses cursos, especialmente em áreas como Português, Matemática e Física. 'Precisamos estimular nas áreas específicas, onde estamos precisando de professor', disse Santana (Craide, 2023).

O aumento das matrículas de graduação na modalidade EaD, predominantemente impulsionado por instituições privadas, como visto, segue acompanhado por críticas quanto às condições de trabalho dos professores. A remuneração muitas vezes inadequada e as condições precárias de trabalho enfrentadas por esses profissionais são questões que emergem como resultado desse crescimento desenfreado. Enquanto as instituições buscam expandir suas ofertas de cursos a distância para atender à demanda crescente por educação flexível, os professores frequentemente se encontram sobrecarregados e sub-remunerados, enfrentando jornadas extenuantes e instabilidade financeira.

Situação que se repete nos últimos anos (2019-2022), como demonstram as Tabelas 17 e 18, abaixo:

Tabela 17: Número de ingressos em cursos de graduação presencial e a Distância, Categoria acadêmica – Brasil – 2019-2022.

Ano	Grau Acadêmico	A distância					
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos
2019	Total	1.592.184	16.402	14.874	1.183	1.347.057	212.668
	Bacharelado	555.360	3.749	1.432	233	482.055	67.891
	Licenciatura	485.930	10.254	11.982	700	387.361	75.633
	Tecnológico	550.894	2.399	1.460	250	477.641	69.144
	Não aplicável	0	0	0	0	0	0
2020	Total	2.008.979	20.817	25.987	1.496	1.770.403	190.276
	Bacharelado	741.654	4.026	8.425	202	663.573	65.428
	Licenciatura	509.631	14.910	17.289	1.046	424.713	51.673
	Tecnológico	757.659	1.881	273	248	682.117	73.140
	Não aplicável	35	0	0	0	0	35
2021	Total	2.477.374	21.375	19.987	1.060	2.208.172	226.780
	Bacharelado	994.735	4.191	6.146	353	903.866	80.179
	Licenciatura	467.917	12.675	9.360	443	391.704	53.735
	Tecnológico	1.014.400	4.509	4.481	264	912.602	92.544
	Não aplicável	322					322
2022	Total	3.100.556	22.577	43.766	1.595	2.761.844	270.774
	Bacharelado	1.245.777	3.629	21.942	571	1.126.671	92.964
	Licenciatura	643.128	12.767	16.507	594	546.573	66.687
	Tecnológico	1.202.174	6.181	5.317	430	1.081.563	108.683
	Não aplicável	9.477	0	0	0	7.037	2.440

Fonte: Elaborada por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Nota: "Não aplicável" corresponde à Área Básica de Ingresso na qual não está definido o grau acadêmico.

Fonte: Deep/Inep, 2024, p.77-8.

Como pode ser observado na Tabela 17, acima, a escalada no número de ingressantes em cursos a distância continua crescente. Em 2019 temos 1.592.184 matriculados em cursos de nível superior, contudo, no mesmo ano, (Tabela 18), o número de concluintes é de apenas 316.039, ou seja, um maior número de pessoas ingressa na EaD, mas cada vez mais, menor é a quantidade das que concluem os programas.

Ocorre o mesmo em 2020 e 2021, culminando em um 2022 com os seguintes números: 3.100.556 ingressos e somente 483.834 concluintes, como mostrado na Tabela 18, a seguir:

Tabela 18: Número de concluintes em cursos de graduação presencial e a Distância, Categoria acadêmica – Brasil – 2019-2022.

Ano	Grau Acadêmico	Concluintes em Cursos de Graduação					
		Modalidade de Ensino					
		A distância					
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos
2019	Total	316.039	4.845	7.008	315	253.664	50.207
	Bacharelado	67.191	1.030	477	17	55.553	10.114
	Licenciatura	133.483	3.091	4.792	287	97.396	27.917
	Tecnológico	115.365	724	1.739	11	100.715	12.176
2020	Total	400.393	10.209	7.233	367	316.049	66.535
	Bacharelado	87.499	1.709	682	35	71.815	13.258
	Licenciatura	148.463	6.843	3.928	286	106.081	31.325
	Tecnológico	164.431	1.657	2.623	46	138.153	21.952
2021	Total	485.141	12.014	9.502	461	397.324	65.840
	Bacharelado	104.797	2.419	957	40	87.638	13.743
	Licenciatura	189.711	8.968	6.142	360	145.086	29.155
	Tecnológico	190.633	627	2.403	61	164.600	22.942
2022	Total	483.834	8.160	8.616	303	397.402	69.353
	Bacharelado	113.234	2.042	1.737	46	91.137	18.272
	Licenciatura	165.943	5.443	6.185	206	126.781	27.328
	Tecnológico	204.657	675	694	51	179.484	23.753

Fonte: Elaborada por Deep/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

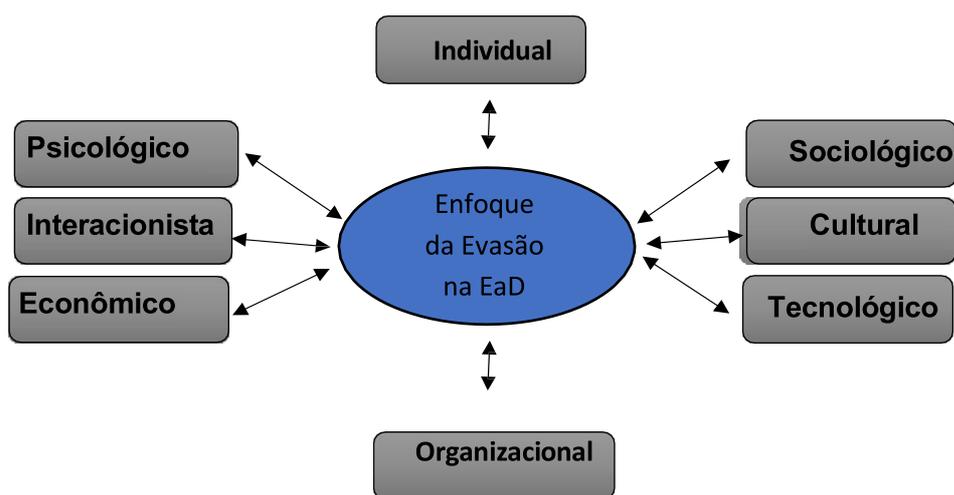
Fonte: Deep/Inep, 2024, p.83-4.

A fim de avaliar o fluxo de entrada e saída de cursos de nível superior na modalidade EaD, ao longo dos anos, é possível obter informações relevantes da tabela disponibilizada pelo Inep (2024). Nos concentraremos em comparar a quantidade de alunos/as matriculados/as no início do curso com aqueles que o concluem, evidenciando a diferença entre esses dois dados como um reflexo da desistência de estudantes no ensino a distância.

É fundamental destacar que a desistência de discentes do ensino remoto pode acarretar consequências de grande impacto, não só para os próprios estudantes, que podem não alcançar seus objetivos educacionais e profissionais, mas também para as instituições de ensino, que podem enfrentar desafios em relação à sua reputação, financiamento, bem como na qualidade do ensino oferecidos.

A análise dessas informações ressalta a importância da implementação de estratégias eficazes de apoio aos estudantes a distância, como orientação acadêmica, apoio vocacional, acompanhamento psicológico e aprimoramento da qualidade do ensino, a fim de reduzir a desistência e fomentar a conclusão bem-sucedida de todo e quaisquer cursos de EaD. Assim, o/a discente pode ter encontrado outra área de interesse que realmente o motive. Já o trancamento, por sua vez, pode ser visto como uma desistência temporária ou uma pausa para se dedicar a outras atividades. Em ambos os casos é importante analisar as razões por trás dessas decisões e buscar formas de melhorar a experiência dos estudantes para reduzir os índices de trancamento e evasão. Para Branco, Conte e Habowski (2020, p. 136), a evasão está associada aos seguintes enfoques:

Figura 1: Enfoques da Evasão na EaD



Fonte: Branco, Conte, Habowski, 2020, p. 136.

Sob o olhar da investigação, a escolha de abandonar ou continuar em um curso vai além dos fatores psicossociais. Apesar da teoria apresentada por Bean e Metzner (1985) enfatizar a importância das influências externas, como o apoio da família, a reputação da instituição e o incentivo dos amigos, pensamos que essa análise tende a reduzir excessivamente de um fenômeno tão diverso e intrincado (Branco; Conte; Habowski, 2020).

A desistência dos estudantes não pode ser atribuída somente a esses elementos externos. Segundo Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), a desistência está diretamente ligada ao rendimento acadêmico nos primeiros anos de estudo, deixando de lado possíveis impactos socioeconômicos e culturais que também têm sua

importância. Essa perspectiva restrita pode dificultar a compreensão das reais causas por trás da desistência e a urgência de ações mais abrangentes (Branco; Conte; Habowski, 2020).

Uma avaliação mais minuciosa, conforme apontado por Morosini *et al.* (2012), destaca diversos elementos variados que podem influenciar a desistência. Para além do descontentamento com a graduação, da ausência de direcionamento eficaz em relação aos cursos e dos dilemas na escolha da carreira, é essencial considerar questões mais abrangentes, como a disponibilidade de recursos financeiros, obstáculos socioeconômicos, carência de apoio acadêmico e até mesmo complicações relacionadas à saúde mental (Branco; Conte; Habowski, 2020).

Esses desafios estão intimamente associados a aspectos sociais, econômicos e culturais mais abrangentes, que frequentemente são ignorados em abordagens convencionais. O abandono escolar não é apenas um problema pessoal, mas sim uma consequência das disparidades estruturais e das deficiências sistêmicas presentes no sistema de ensino.

Dessa forma, é essencial adotar uma visão ampla e reflexiva ao lidar com a evasão escolar. Isso inclui a necessidade de examinar de maneira mais minuciosa os fatores estruturais e sistêmicos que influenciam as vivências dos alunos/as, além de promover a criação de políticas e medidas que enfrentem essas questões integradamente.

É desafiador identificar o momento preciso em que os estudantes abandonam os estudos, entretanto, essa questão é crucial para compreender suas origens. Sem dúvida, as diversas razões para a evasão escolar estão ligadas à falta de conexão entre os/as discentes e as ferramentas digitais, bem como com os sujeitos envolvidos, resultando em um problema social que afeta não apenas o aspecto educacional, mas também a ausência de suporte, acolhimento e estímulo por parte das escolas.

Assim, certas pessoas se inscrevem em um curso e acabam não iniciando, por não compreenderem como é ensinado, encontrando dificuldades para participar das atividades sugeridas e se sentindo sem rumo no contexto educacional, prejudicando assim o progresso da aprendizagem.

Os autores Laguardia e Portela (2009, 355-6), identificaram os

construtos subjacentes às barreiras para a educação a distância podem compreender aspectos relativos a fatores administrativos; organizacionais; infraestrutura, apoio e competência técnica; interação social e qualidade do programa, tempo e medidas compensatórias das instituições educativas;

dificuldades no uso da tecnologia; questões legais; avaliação/efetividade; acesso e serviços de apoio ao aluno com efeitos diretos e indiretos na evasão do aluno nos cursos (MUILEMBERG; BERGE, 2001). Essas barreiras potenciais à persistência do aluno podem ser agrupadas, segundo Garland (1993) em:

- Situacionais - resultam do meio-ambiente individual (características pessoais, socioeconômicas e demográficas)
- Institucionais - derivam das práticas, políticas e procedimentos da instituição (admissão, matrícula, esquemas de aulas, serviços de apoio)
- Disposicionais - relativas ao background individual do aluno (estilo de aprendizagem, motivação, engajamento, autoconfiança)
- Epistemológicas - trata das questões acadêmicas (conteúdo do curso, expectativas, conhecimentos do pré-requisitos).

Embora os dados sejam de 1993 e 2001, pouca mudança se viu no contexto atual. De acordo com Roberts (2004), uma quinta barreira tecnológica que pode influenciar a persistência em um curso *online* é a dificuldade de acesso a computadores, problemas de conexão, falhas no recebimento de material e incompatibilidade entre recursos de *software* e *hardware* (Laguardia; Portela, 2009). Hoje, 2024, não se vê muito a respeito de tais dificuldades, visto que há vinte anos o acesso à *internet* era muito mais complexo, dificultado no que diz respeito a chegar até as pessoas, e o ensino a distância se dava mais por rádio e TV em localidades mais remotas. Contudo, as disparidades sociais ainda representam parte importante no acesso às tecnologias.

Durante análise da literatura sobre Educação a Distância (EaD), Castles (2004) *apud* Laguardia e Portela (2009) identificaram três tipos de fatores que podem levar os/as alunos/as adultos a desistirem, a saber: traumáticos, intrínsecos e socioambientais. Os fatores traumáticos ou estressantes incluem crises familiares, problemas de saúde, mudanças na vida, falta de habilidades para lidar com situações estressantes, fracasso nos estudos, percepção negativa das ameaças, interações ruins com a instituição, dificuldades financeiras e no trabalho.

Outro ponto diz respeito a estudar fora do horário de trabalho, lidar com responsabilidades, familiares e afazeres domésticos, assim como com as restrições na vida social. Aspectos que podem gerar estresse e frustração nos/as estudantes, levando-os/as a questionar sua capacidade de equilibrar trabalho e estudo e muitas vezes os forçando a abandonar o curso, mesmo que tenham um desempenho razoável (Laguardia; Portela, 2009).

No entanto, existem elementos internos que influenciam a permanência do/a aluno/a envolvem a gestão eficaz da vida, a aplicação de estratégias de aprendizagem, a crença no controle pessoal, a motivação, a autoestima, o senso de compreensão, as habilidades de organização (gestão do tempo), a postura positiva diante dos desafios e mudanças, e o comprometimento com metas de longo prazo. No âmbito social e ambiental, um dos principais pontos é o suporte oferecido ao/à estudante, seja por parte dos professores, da família, de outros/as alunos/as ou no ambiente de trabalho (Laguardia; Portela, 2009).

Tais elementos podem ser distinguíveis entre aqueles que parecem ser amplamente aceitos devido à sua reprodução em estudos, como características sociodemográficas e nível de autoconfiança, e aqueles que requerem maior esclarecimento ou estão sujeitos a normas culturais específicas, como apoio familiar e tipos de personalidade, ou que envolvem informações contraditórias, como apoio de professores e amigos.

Na análise dos dados, vemos diversos desafios atuais da Educação a Distância (EaD), que envolvem o acesso ao conhecimento e a democratização da educação. Essas questões são percebidas como uma necessidade da sociedade, mas também como uma ferramenta que se expande na *internet* por meio de eficiência e funcionalidade, com impactos socioculturais que requerem avaliações políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e educacionais. Diversos estudos apontam para a questão da evasão na EaD, destacando problemas como a falta de contextualização, sobrecarga de conteúdo, tarefas excessivas e falta de comunicação clara sobre a importância do diálogo entre professores/as, tutores/as e alunos/as. No contexto da EaD, a participação ativa, interação e *feedback* dos professores/as e tutores/as são essenciais para motivar os estudantes no processo de construção de conhecimento, enquanto a falta de resposta ou a demora podem levar à evasão (Branco; Conte; Habowski, 2020, p.145).

Outro ponto de vista é o de Roberto Paes de Carvalho Ramos¹⁴, diretor de ensino da Unisuam, a taxa de evasão no ensino a distância é maior do que no ensino presencial no Brasil. Ramos, que acompanha essa modalidade desde o seu surgimento há mais de vinte anos, aponta que parte da evasão ocorre devido a um

¹⁴ Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2024/05/02/evasao-por-que-os-alunos-abandonam-a-universidade/> Publicado em 02/05/2024 por Luciana Alvarez e Sandra Seabra Moreira

‘choque metodológico’ enfrentado por alguns estudantes que não conseguem se adaptar à metodologia utilizada. Ele também destaca que a competição acirrada por alunos/as, com ofertas de descontos elevados ou gratuidade na matrícula e primeira mensalidade, contribui para a imagem negativa do ensino a distância em relação à evasão. Essas campanhas podem incentivar as pessoas a iniciarem um curso, mas muitas delas acabam desistindo no meio do caminho por dificuldades financeiras ou por não conseguirem acompanhar o ritmo, o que resulta em um aumento nos índices de desistência (Alvarez; Moreira, 2024).

A evasão por questões financeiras é apontada como o principal motivo de acordo com Censo EAD.BR (2010), já no Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância (2008) este motivo aparece em 2º lugar.

A Educação a distância é vendida e/ou vista como uma alternativa mais barata que os cursos presenciais, o que é, na maioria dos casos, um equívoco, pois os custos das Instituições de Ensino são altos quando o objetivo é ofertar cursos na modalidade a distância com qualidade. É preciso um grande investimento em capacitação de professores, tutores, materiais de apoio, estrutura física e tecnológica, o que faz esta modalidade de ensino ter um custo elevado, mas que pode ser diluído, se bem administrado, com a reusabilidade de materiais em reedições de cursos (Netto; Guidote; Santos, 2012, p.3).

Adicionalmente, a excelência do ensino e do auxílio fornecido no espaço virtual, usualmente, deixa a desejar. Diversos/as alunos/as comentam sobre os desafios em manterem-se motivados e participativos em cursos *online* devido à ausência de interação pessoal com os professores/as e colegas, assim como a carência de orientação construtiva e suporte personalizado.

Outra crítica relevante à Educação a Distância (EaD) é a ineficácia na gestão do tempo por parte dos estudantes. Muitos cursos pressupõem que os/as alunos/as possuem tempo disponível para se dedicarem aos estudos, sem observar as diversas demandas e responsabilidades que enfrentam em suas vidas pessoais e profissionais. Isso pode resultar em excesso de trabalho e na ausência de tempo para uma participação efetiva com o conteúdo do curso.

A falta de tempo para dedicar as tarefas e compromissos com o curso também é apontado como uma das principais causas de distância dos alunos. A organização do tempo para os alunos que frequentam cursos na modalidade a distância é fundamental.

Se uma grande vantagem do aluno EAD é ter livre arbítrio para escolher a hora e o local para estudar, pode ser uma desvantagem para quem não consegue estabelecer horários de estudo e regras que estabeleçam uma organização para dedicação ao curso (Netto; Guidote; Santos, 2012, p.3).

É imprescindível entender que a evasão no ensino a distância não se resume apenas à falta de tempo, mas está diretamente relacionada à qualidade do ensino e ao suporte oferecido pela instituição. Enquanto algumas instituições conseguem criar ambientes de aprendizagem *online* eficazes e cativantes, outras falham ao não disponibilizar os recursos e apoio necessários para o sucesso dos estudantes. É crucial que as instituições de ensino a distância adotem uma postura mais crítica e reflexiva em relação ao seu método de ensino, priorizando a qualidade da educação, o suporte aos/as alunos/as e a flexibilidade para atender às necessidades individuais. Somente assim poderemos superar de maneira eficaz os desafios da evasão e assegurar que o ensino a distância atenda às demandas educacionais.

Outro aspecto importante é que a maioria, isto é, 90% dos jovens que entram na universidade, possui uma renda de até três salários mínimos e 45% de até 1,5 salário mínimo (Alvarez; Moreira, 2024). Enzo Banti Bissoli, do Mackenzie, acredita que

Um dos fatores que não podemos deixar de apontar ou reforçar são os econômicos e de desigualdade em nosso país e a transição do ensino médio para a graduação que demanda não só conhecimento, mas habilidades e repertório de autonomia por parte do aluno (Alvarez; Moreira, 2024).

Não obstante, a Universidade Pública de Medicina registra uma taxa de evasão anual de 11%. Embora a dificuldade em arcar com as mensalidades seja um fator importante, de acordo com Ramos, da Universidade Sucesso, existem pelo menos trinta outras razões. A instituição possui unidades na parte norte do Rio de Janeiro — no local de Bonsucesso — e na parte oeste, próximas aos bairros de Campo Grande e Bangu, áreas consideradas periféricas. A maioria dos/as alunos/as pertence às classes C e D. No total, são 30 mil estudantes — 22 mil em cursos presenciais e oito mil na modalidade de ensino a distância (EaD) — tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação. A taxa de evasão da universidade é relativamente baixa, com 18% no EaD e 6% no presencial. De acordo com dados da própria Universidade Sucesso, 25% dos/as alunos/as que desistem o fazem por motivos financeiros¹⁵ (Alvarez; Moreira, 2024).

A capacidade de resiliência, que se refere à habilidade de enfrentar desafios e momentos estressantes, lidar com mudanças ao longo da vida e cumprir

¹⁵<https://revistaensinosuperior.com.br/2024/05/02/evasao-por-que-os-alunos-abandonam-a-universidade/> Publicado em 02/05/2024 por Luciana Alvarez e Sandra Seabra Moreira.

responsabilidades externas (como família, trabalho, finanças), foi analisada por Kemp (2002) em uma pesquisa com 121 estudantes universitários. Os resultados mostraram que as habilidades de adaptabilidade, persistência frente às adversidades, confiança em superar obstáculos e comprometimento com os estudos foram fatores determinantes para a permanência e conclusão do curso (Laguardia; Portela, 2009).

A capacidade de resiliência é essencial para superar os obstáculos que encontramos ao longo da vida, principalmente no ambiente acadêmico. Consoante a pesquisa de Kemp (2002), a resiliência desempenha um papel fundamental no percurso acadêmico dos estudantes universitários, evidenciando que habilidades como flexibilidade, persistência diante dos desafios e autoconfiança para superar barreiras são indicadores importantes para a continuidade e finalização do curso (Laguardia; Portela, 2009).

O termo resiliência tornou-se de ampla utilização nos últimos anos e uma característica dos brasileiros, diante de tantas situações adversas que os sujeitos enfrentam para alcançar uma educação de qualidade.

Outrossim, a mudança para o ensino remoto traz desafios únicos, principalmente para aqueles que estão começando. A empolgação inicial pode ser impulsionada pelo desejo de ampliar conhecimentos e progredir na vida profissional, mas a complexidade das atividades e a sobrecarga mental podem minar rapidamente essa empolgação, afetando a confiança e a capacidade dos/as alunos/as de alcançar o sucesso.

A dificuldade das atividades virtuais, frequentemente aliada à ausência de contato presencial e orientação personalizada, pode gerar um sentimento de solidão e confusão nos estudantes, principalmente naqueles acostumados com o modelo convencional de ensino. A falta de transparência quanto às expectativas e a complexidade em utilizar as ferramentas de ensino também podem aumentar a sobrecarga mental e a falta de motivação (Laguardia; Portela, 2009).

Dessa maneira, é fundamental que as plataformas de ensino a distância reconheçam e enfrentem esses obstáculos de maneira proativa. Isso pode envolver a criação de recursos e suportes suplementares para auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades de resiliência, como treinamento em gestão de tempo, orientação acadêmica personalizada e apoio emocional. Ademais, a elaboração de cursos *online* deve considerar a complexidade das atividades e garantir que sejam

acessíveis e significativas para todos os alunos/as, independentemente de sua experiência ou habilidade técnica (Laguardia; Portela, 2009).

A presença de incentivos, o compromisso com a realização das atividades, a recompensa formal, a competição entre equipes, as expectativas, a confiança, a relevância, a satisfação, o desenho do curso, a personalização, a realização de encontros presenciais, a visibilidade dos participantes, a avaliação dos processos de aprendizagem pelos tutores tem sido relacionada ao abandono na educação *online* (JUN, 2005). Esse autor estudou a associação entre variáveis sócio-demográficas e motivacionais na predição do abandono de cursos *online* em uma amostra de conveniência de 2112 empregados de uma empresa coreana. Os achados apontaram que a idade, a escolaridade, estado civil, participação compulsória/voluntária, a relevância, a confiança e a satisfação não influenciaram as chances de abandono do curso. De acordo com esse estudo, um modelo preditivo eficiente deveria conter apenas as questões relativas ao número de cursos *online* completados, sexo, atenção, número de horas trabalhadas e o número de horas do curso (Laguardia; Portela, 2009, p.360).

Menager-Beeley (2001) analisou a relevância dos valores associados às tarefas, como a praticidade, o engajamento e a significância para a execução das atividades e a retenção do/a aluno/a. O estudo foi realizado com 59 estudantes inscritos em dois cursos *online* em uma instituição de ensino dos Estados Unidos. A pesquisa apontou que a praticidade foi mais importante do que o engajamento conforme os/as alunos/as ficavam mais velhos, e que os/as alunos/as com poucos valores ligados às tarefas, de idade avançada e com histórico de baixo desempenho em inglês tinham maior propensão a abandonar as aulas. A predominância da linguagem escrita nas atividades dos cursos (fóruns, *chats*, trabalhos) foi apontada como a razão para a relação entre a proficiência em inglês e a desistência (Laguardia; Portela, 2009).

A valorização da autonomia do estudante nos cursos *online* pode ser um obstáculo para os/as alunos/as que dependem do apoio de terceiros para lidar com os desafios acadêmicos (Powell *et al.*, 1990). Esses estudiosos ressaltam também que a segurança financeira percebida, em vez da renda familiar, a definição de um local e horários específicos para o estudo, a avaliação positiva de experiências passadas de aprendizado (Wojciechowski; Palmer, 2005) e a escolha do curso são fatores-chave para o sucesso no ensino a distância (Laguardia; Portela, 2009).

Por conseguinte, os alunos devem ser flexíveis no estabelecimento de metas e objetivos. 'Quando coisas inesperadas acontecem, o aluno virtual deve ser incentivado a manter contato com o professor, a fim de não ficar muito para trás' (Paloff e Pratt, 2002, p. 100). Em consequência, o professor também deve ser flexível, ajudando os alunos a superarem barreiras e obstáculos (Netto; Guidote; Santos, 2012, p.3).

O comportamento e a autoconfiança na utilização de ferramentas tecnológicas podem ter impacto tanto no rendimento quanto na desistência do aluno em cursos a distância, principalmente em um ambiente virtual de aprendizagem. Sujeitos com pouca segurança ou insatisfação em relação às suas habilidades com computadores demonstram baixa autoconfiança, o que afeta negativamente a conclusão do curso. De acordo com O'Brien & Renner (2002) *apud* Laguardia e Portela (2009), a confiança do/a discente é fundamental para se sentir apto a assumir um papel ativo na aprendizagem, porém, é necessário que ele esteja familiarizado com a plataforma de ensino e tenha uma visão positiva do material instrucional, das atividades propostas e do *feedback* dos/as tutores/as. Pessoas com baixa alfabetização digital e pouca familiaridade com interfaces digitais, assim como iniciantes na educação *online*, podem sentir insegurança em lidar com desafios técnicos, organizacionais e sociais em um ambiente virtual de aprendizagem (Smith-Tyler, 2006). Participar de treinamentos *online*, ter acesso a uma infraestrutura tecnológica adequada e possuir habilidades em informática são apontados como indicadores para a conclusão bem-sucedida de cursos a distância (Thompson, 2001; Dupin-Bryant, 2004 *apud* Laguardia; Portela, 2009).

O conjunto de capacidades cognitivas para ler, escrever e fazer operações matemáticas, que foi fundamental para o exercício da cidadania até o século passado, necessita ser ampliado, acrescido da habilidade do pensamento computacional, essa capacidade de descrever, de explicar, de operar com situações complexas. As concepções quanto à alfabetização e ao letramento digital têm sido ampliadas radicalmente. Dos processos de instrumentalização para o uso de recursos computacionais, passa-se à necessidade de desenvolver as habilidades exigidas para atuar na sociedade do século XXI, em especial, utilizar saberes e dispositivos tecnológicos para construir respostas a problemas. (CONFORTO *et al.*, 2018, p. 100) - (Correa Júnior; Raab, 2020, p. 228).

Atualizando os dados, no Brasil, conforme Correa Júnior e Raab (2020), ações de introdução ao Pensamento Computacional são cada vez mais utilizadas a cada ano e divulgadas nos veículos da Comissão Especial de Informática na Educação da SBC e também no *Workshop* de Educação em Computação. Diversas destacam resultados promissores relacionados ao envolvimento dos estudantes e a possibilidade de integração interdisciplinar. Esse contexto, impulsionado por iniciativas tanto de empresas quanto de outros países, especialmente os Estados Unidos da América, facilita a inclusão do conhecimento computacional como potencial na Educação Básica. Os autores expressam que

[...] é importante ressaltar a constatação incomum, podemos assim dizer, de se desenvolver conceitos da Ciência da Computação sem o uso de computadores², o que, para um país com enormes carências e dificuldades como o Brasil, constitui-se em uma oportunidade de proporcionar situações pedagógicas que promovam o desenvolvimento do Pensamento Computacional nos mais diversos contextos e realidades. A segunda conclusão, por sua vez, apresenta a possibilidade de um trabalho interdisciplinar, não cabendo a apenas um professor ou a uma disciplina o desenvolvimento desses conceitos. De toda forma, ambas estão relacionadas diretamente à formação do professor (Correa Júnior; Raab, 2020, p. 228).

Seguindo esse pensamento, as dificuldades de se comunicar com colegas e a ausência de integração com a comunidade acadêmica, algo comum no ensino a distância (EaD), podem causar sentimentos de desajuste, dúvida e insegurança, prejudicando a continuidade do/a aluno/a no programa. Pesquisas atuais ressaltam a importância da interação entre tutor/a e discente e da formação de uma comunidade virtual para aumentar a participação e o desempenho dos estudantes em cursos a distância. A ausência de contato pessoal e suporte pode prejudicar a experiência do aluno, levando-o a desistir do curso com mais facilidade.

Quanto a tutoria, Mattar *et al.* (2020), explicita que

[...] os tutores realizam um trabalho docente, apesar de o trabalho do tutor, no Brasil, não ser considerado por muitos, docência. Melani (2013, p. 118), por exemplo, destaca o fato de os tutores terem indicado que 'o tutor é professor, apesar da compreensão de não serem reconhecidos e valorizados institucionalmente como docentes.' Mas cabe ressaltar a precarização a que o trabalho da docência *online* vem sendo submetido na educação a distância no Brasil, o que valoriza ainda mais seu processo de formação (Mattar *et al.*, 2020, p. 19).

Assim, relacionados ou não com a relação entre professor/aluno, a menção aos motivos pessoais e/ou externos que levam à desistência na Educação a Distância deve ser considerada junto ao fato de que essas justificativas podem esconder as dificuldades que o/a aluno/a enfrenta ao lidar com as exigências do curso, resultado de um processo de tentativa de minimizar os danos à sua autoestima, bem como a influência de fatores institucionais.

É importante que os pesquisadores estejam atentos aos dados coletados, uma vez que os/as discentes podem apresentar justificativas para a desistência que são vistas como fora de seu controle e, assim, menos ameaçadoras para a sua imagem perante os outros. As características relacionadas à organização do curso, à qualidade das informações disponibilizadas aos alunos/as, às atividades de orientação acadêmica e às estruturas de apoio ao estudante, embora sejam menos

mencionadas nos estudos sobre desistência, são apontadas como fatores que influenciam a permanência na educação *online*.

3.4 Modelos de evasão

As teorias explicativas da evasão se concentram na evasão voluntária, sendo fundamentadas em teorias psicológicas, como traços de personalidade, motivação, estilos de aprendizagem, teorias sociais, econômicas, organizacionais e interacionistas (Woodley, 2003 *apud* Laguardia; Portela, 2009).

Em retrospectiva, os modelos baseados em teorias psicológicas surgiram nos primórdios da década de 1970 e consideram elementos relacionados à personalidade, motivação e formas de aprendizagem. As teorias motivacionais veem a desistência dos estudos como o resultado da discordância entre o/a aluno/a e os outros, influenciada por aspectos psicológicos e ambientais (Modelo de Incongruência de Boshier), a relação entre o valor que o estudante atribui à recompensa dos estudos e a probabilidade de completá-los (Modelo de Valência-Expectativa de Rubenson e Hoghielm) ou um conjunto de estratégias para manter o interesse e a curiosidade do aprendiz, atender às suas necessidades, promover uma expectativa positiva de sucesso e estimular o prazer intrínseco e extrínseco da aprendizagem (Modelo Atenção — Confiança — Relevância — Satisfação de Keller). Assim, o abandono dos estudos a distância pode ser resultado da percepção do/a aluno/a de que o ambiente e os materiais de estudo não são atrativos, que o conteúdo é irrelevante para seus interesses e objetivos, bem como da falta de confiança em seu desempenho como estudante *online* e da insatisfação com o ambiente do curso. Críticas a esses modelos incluem o foco excessivo nos aspectos internos dos/as estudantes, ignorando a influência de fatores externos, e a possível disparidade entre a percepção deles e a realidade (Jun, 2005 *apud* Laguardia; Portela, 2009).

Os modelos interacionistas apóiam-se na idéia de que a interação entre o indivíduo e a instituição de ensino tem um papel importante na persistência nos estudos, dentre os quais se destaca o modelo de integração estudantil (Student Integration Model) de Vincent Tinto (McCUBBIN, 2003). Esse modelo foi originalmente concebido para explicar o abandono no âmbito da educação universitária presencial e apóia-se nas teorias sociológicas dos ritos de passagem de Van Gennep e do suicídio de Durkheim (McGIVNEY, 2009). O modelo de Tinto trata a persistência como um processo longitudinal de interações entre o estudante e o sistema acadêmico e social do estabelecimento de ensino. A integração acadêmica é medida, por um lado, pelo desempenho escolar (motivação extrínseca) e o desenvolvimento

intelectual do aluno (motivação intrínseca) e, por outro, pela identificação do estudante às normas do sistema acadêmico (congruência entre os valores e objetivos do estudante e da instituição). A ausência de integração nesse domínio pode levar o aluno a obter notas baixas ou romper regras institucionais, forçando-o ao abandono. Por sua vez, a integração social é definida pela interação entre o estudante e os professores, colegas e demais profissionais e é medida pelo grau de congruência entre o estudante e o ambiente social do estabelecimento. A integração excessiva a qualquer um desses domínios pode levar à má integração ao outro (Laguardia; Portela, 2009).

De acordo com Tinto (1986, 1987), o conceito psicológico é embasado em teorias de persistência educacional e destaca a importância das habilidades individuais e predisposições para a evasão. O autor também aborda a influência sociológica do ambiente no comportamento dos/as alunos/as. Esse impacto é resultado de fatores sociais e econômicos presentes no meio. Segundo York e Longden (2004), a evasão é afetada por esses aspectos, mas, em alguns casos, pode ser influenciada por outros fatores, como a situação econômica.

Tinto (1986, 1987) aponta que, apesar da existência de diversos modelos, eles não são eficazes na explicação da evasão escolar e tampouco atendem às demandas das instituições de ensino interessadas em reduzir a evasão. Esse fenômeno ainda persiste atualmente, sobretudo em cursos *online*, com altas taxas de desistência. Ao matricular os estudantes em cursos superiores, as instituições de ensino devem assumir a responsabilidade de oferecer recursos e oportunidades que ajudem todos os/as alunos/as a completarem o curso escolhido (Santos; Oliveira Neto, 2009).

Conforme o modelo teórico de Tinto, as características individuais anteriores à entrada na universidade (como histórico familiar, habilidades e educação) influenciam os objetivos de conclusão do curso e os compromissos tanto pessoais quanto institucionais. Entretanto, a decisão de desistir ou não está relacionada à compatibilidade entre os compromissos do/a estudante e sua experiência social e acadêmica na instituição, junto a uma avaliação constante dos benefícios em relação aos custos — ou seja, se as atividades fora do ambiente universitário têm maior valor do que a finalização do curso (Laguardia; Portela, 2009).

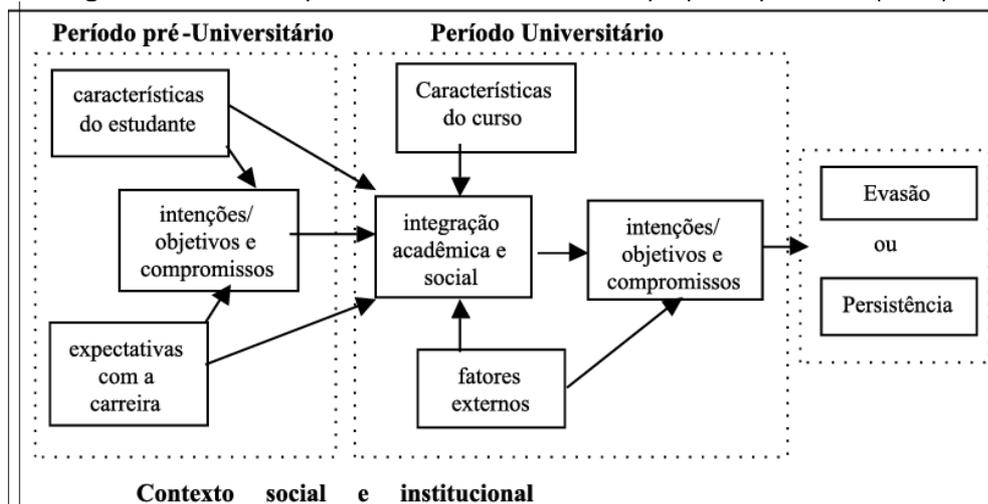
A natureza longitudinal desse modelo requer a coleta de dados em diferentes momentos ao longo do curso para analisar o processo de retenção de forma eficaz (Woodley, 2004 *apud* Laguardia; Portela, 2009). Críticas a esse modelo estão ligadas à comparação com a teoria durkheimiana do suicídio, à abordagem negativa da evasão e à concentração nos aspectos perceptivos da integração social e acadêmica, sem considerar os comportamentos dos/as alunos/as em relação a esses conceitos.

Pesquisas empíricas baseadas no modelo de Tinto mostraram limitações em sua habilidade de distinguir os/as discentes, com variações na importância dos fatores consoante a instituição, além da importância das variáveis prévias à admissão dos/as alunos/as em relação à integração social e acadêmica para explicar a evasão (Grayson; Grayson, 2003 *apud* Laguardia; Portela, 2009).

Apesar das críticas em relação ao grupo específico de estudantes abordados pelo modelo de Tinto - jovens brancos de classe média nos EUA que estudam em tempo integral, em contraste com os/as alunos/as de Educação a Distância (EaD) que são mais velhos e estudam em tempo parcial - este modelo ainda é o mais relevante nos estudos sobre desistência *online*. A relevância do modelo de Tinto está no foco dado à influência da instituição no abandono dos alunos/as, sugerindo que a instituição tem alguma responsabilidade no problema e indicando que mudanças podem ser implementadas para reduzir essa questão (Dillie, 1991 *apud* Laguardia; Portela, 2009).

O modelo de Tinto (1975, 1987, 1993) valida a necessidade das instituições de ensino de assumir um papel proativo no processo de integração dos estudantes. Verifica mediante este modelo o senso de comunidade, oportunizado pela noção de construtivismo social. De acordo com o autor, o processo não difere muito da evasão de comunidades em geral, cujos principais fatores são a falta de integração social e intelectual. Este fato torna-se mais complexo na integração virtual (Santos; Oliveira Neto, 2009, p.9).

Figura 2: Modelo explicativo da evasão discente proposto por Tinto (1975).



Fonte: Andriola [2024]¹⁶

¹⁶ Encontrada no sítio: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Modelo-explicativo-da-evasao-discente-proposto-por-Tinto-1975_fig1_250988743

O modelo desenvolvido por Bean e Metzner (1985) foi inspirado na teoria de Tinto (1975) e em abordagens psicológicas para analisar a evasão de estudantes com mais de 24 anos, considerados não convencionais devido às suas diversas responsabilidades além dos estudos (Santos; Oliveira Neto, 2009).

O conceito de persistência de Bean e Metzner aborda a desistência de alunos/as mais velhos (com mais de 24 anos), que não moram no *campus* ou estudam em meio período, que não são influenciados pelo ambiente social da instituição e têm como principal preocupação as ofertas acadêmicas da instituição — obter uma certificação ou diploma (Rovai, 2003). Reconhece a pouca contribuição da integração social na explicação da evasão e destaca quatro fatores que influenciam na manutenção: variáveis acadêmicas (hábitos de estudo, disponibilidade de curso), variáveis demográficas (idade, metas e desempenho educacional), variáveis ambientais (situação financeira, horas de trabalho, responsabilidades familiares, apoio externo) e resultados psicológicos e acadêmicos (Laguardia; Portela, 2009).

As aptidões e qualidades do aluno aliadas aos aspectos posteriores à matrícula, os quais se dividem em elementos internos (como integração social e acadêmica, métodos de estudo, desempenho nas disciplinas, formas de aprender e ensinar, autoconfiança) e externos (situação financeira, trabalho, família), exercem influência sobre a variável de desempenho (avaliação), a qual impacta diretamente na desistência, e também sobre as consequências psicológicas, que atuam de forma indireta, afetando a decisão de abandonar os estudos (Laguardia; Portela, 2009).

O modelo proposto por Bean & Metzner, assim como o de Tinto, está direcionado ao ensino presencial e considera a continuidade como o resultado da interação entre as características iniciais do estudante e sua adaptação à instituição de ensino superior, porém, destaca a importância dos fatores externos e analisa o desempenho como um produto de processos sociopsicológicos (Laguardia; Portela, 2009).

No modelo proposto por Wylie (2005) para estudantes não convencionais, são considerados diversos elementos para avaliação além dos critérios prévios de matrícula. São incluídos aspectos derivados das teorias de abandono de Tinto, Bean e Metzner, como a percepção de valor e demandas do curso (impacto social e profissional, ascensão social, responsabilidades, custos emocionais, logística para participação) e a autoavaliação (autoimagem acadêmica e social, avaliação de riscos, autoeficácia) do estudante. A interação desses elementos com os processos de

ajuste da autoavaliação acadêmica e social ao longo do período de estudo (reavaliação) pode desencadear comportamentos que resultam em um afastamento progressivo do comprometimento com os estudos e, conseqüentemente, no abandono precoce da experiência acadêmica (Laguardia; Portela, 2009).

A pesquisa de Wylie (2005) propõe uma nova abordagem para o modelo Bean e Metzner (1985), com foco em dois aspectos principais. O primeiro aspecto explora a avaliação que os/as alunos/as fazem antes de se matricular, levando em consideração cinco fatores: Histórico, Acadêmico, Ambiental, Utilidade do Curso e Autoestima. Já o segundo aspecto analisa o período inicial do programa de estudo (6 a 8 semanas), onde ocorre a reavaliação da participação no curso e a possibilidade de desligar-se do compromisso. Esse processo envolve quatro novas características, incluindo o ajuste da autoestima acadêmica e social, a reavaliação da participação e o desejo de sair. O modelo sugere que alunos/as com autopercepções negativas podem entrar em um ciclo de desligamento do compromisso, sendo essencial identificar variáveis mediadoras (como o autoconceito) para prever o abandono escolar (Costa, 2021).

Apesar de não menosprezar a importância da interação entre o/a discente e instituição, este modelo destaca o desafio representado por um ambiente de estudo novo e exigente, que demanda habilidades de estudo e impõe requisitos de desempenho e interação interpessoal ao/à aluno/a que já está mais velho/a e estuda em meio período.

Segundo Rovai (2003), é proposto um modelo abrangente que integra os modelos de Tinto e de Bean & Metzner, aliados às habilidades necessárias para estudantes *online* e o equilíbrio entre os estilos de ensino e aprendizagem. Neste modelo, as características do aprendente (idade, gênero, etnia, desempenho e preparação acadêmica), suas habilidades (alfabetização em informática, gestão do tempo, leitura e escrita, interação *online*) e os fatores externos (situação financeira, emprego, família, crises) se combinam com os fatores internos (integração acadêmica e social, comprometimento institucional, hábitos de estudo, aconselhamento, estresse, adequação e satisfação, estilos de ensino e aprendizagem, autoestima) para influenciar a decisão de permanecer no curso (Laguardia; Portela, 2009).

De acordo com Rovai (2003), a definição do aluno não tradicional tem sido assunto de muita discussão na literatura profissional. Além disso, dentro e através do ensino superior, a definição de estudantes adultos varia (Ke e Xie, 2009). Há dois grupos primários de estudantes que compõem a maioria das

matrículas no ensino superior: Tradicional (18 a 24 anos) e não tradicional (25 ou mais) Wyatt (2011). Segundo alguns autores, a maioria dos estudantes adultos de educação a distância são 34 definidos entre as idades de 25 e 50 anos (Moore e Kearsley, 2005; Park, 2007; Park e Choi, 2009) – (Costa, 2021, p.33-4).

Ambas as opções conduzem ao desempenho escolar (nota final média), que influenciará a avaliação que o/a aluno/a faz em relação aos custos de tempo e dinheiro necessários para os estudos e os benefícios que ele acredita serem alcançáveis com o curso. O pressuposto é de que características positivas levam à integração social, possibilitando ao estudante conciliar todas as exigências relacionadas ao seu ambiente de estudo com outras demandas, como questões familiares, profissionais e sociais, além da integração acadêmica, que demonstra o nível de envolvimento dele com o curso por meio de uma abordagem de estudo aprofundada, presença de motivação intrínseca e avaliação favorável do curso.

Os aspectos desfavoráveis conduzem à atribuição externa, medida pela falta de tempo, acontecimentos imprevistos e, conseqüentemente, à incompatibilidade acadêmica, caracterizada pela abordagem superficial do estudo, motivação externa e avaliação crítica do curso. Esses fatores não permanecem estáveis ao longo do período acadêmico, já que o/a estudante pode redefinir seus objetivos e avaliar os prós e contras após cada grande mudança. Essas alterações influenciam a escolha entre persistir ou desistir, no entanto, essa escolha não é definitiva, por estar sujeita a uma reavaliação que o/a discente realiza diante das circunstâncias em constante mudança (Laguardia; Portela, 2009).

De acordo com Bourdages (1996), o modelo proposto por Kember inclui dois conceitos do modelo de Tinto — congruência normativa e afiliação coletiva. A congruência normativa refere-se ao quanto o conteúdo do curso está alinhado com os interesses e necessidades profissionais do aluno, podendo ser avaliado através do estilo de aprendizagem do estudante e do currículo do curso. Já a afiliação coletiva, que diz respeito ao senso de pertencimento à instituição, é mensurada pelas interações relacionadas ao suporte acadêmico (como a natureza e frequência dos contatos, a resposta às demandas dos alunos/as, a disponibilidade de tutores, o uso de recursos digitais e a comunicação administrativa). Críticas ao modelo de Kember incluem a falta de consistência interna nas subescalas do inventário utilizado para mensurar os construtos, a ligação linear entre a integração acadêmica e social, e a limitação da explicação do modelo baseada na relação entre as notas dos/as alunos/as e sua persistência (Woodley *et al.*, 2001 *apud* Laguardia; Portela, 2009).

Os modelos de longa duração pressupõem uma ligação de longo prazo entre o/a aluno/a e a instituição, restringindo as pesquisas que buscam investigar os fatores críticos iniciais na evasão, frequentes na modalidade *online*. As críticas aos modelos assimilacionistas sugerem a necessidade de revisão ou criação de novas abordagens (Zepke; Leach, 2005 *apud* Laguardia; Portela, 2009). A revisão desses modelos mantém o foco na integração (processo de assimilação), que considera a adaptação do/a estudante à instituição, destacando que os estudantes desenvolvem estratégias para alcançar o sucesso e se ajustam à cultura institucional, o que poderia reduzir o choque cultural (Laguardia; Portela, 2009).

Os modelos recentes propõem uma mudança na abordagem da integração (processo de adaptação), no qual a instituição se adapta para atender às diversas necessidades dos alunos/as. Em vez de um modelo que pressupõe que os estudantes devam se encaixar em uma cultura estranha e abandonar suas próprias culturas, o desafio para as instituições está em desenvolver estratégias que valorizem a identidade individual e a incorporem na cultura organizacional. Nesse novo contexto, a permanência do sujeito é influenciada pela forma como ele percebe a valorização e acomodação de seus atributos culturais, assim como pela maneira como as diferenças entre sua cultura de origem e as culturas presentes na instituição são reconhecidas e incorporadas nas interações com a escola (Laguardia; Portela, 2009).

Nos estudos abordados por Ramos (2014) se observa que as pesquisas são realizadas com ênfase em uma parte do complexo sistema de evasão e persistência. Como afirma Kember (1989, pág. 279), '[...] o processo de evasão é, sem dúvida, um processo complexo. Uma teoria que pudesse explicar completamente todos os aspectos desse processo teria de contar tantos constructos que se tornaria impraticável senão inimaginável' (Costa, 2021, p.50).

Dito isto, o debate acerca da evasão deve culminar em estratégias para que tal fenômeno se reduza em proporções que afetem os dados relativos à quantidade de alunos/as ingressantes na EaD e concluintes, equiparando ambos.

3.5 Estratégia para redução da evasão

A implementação de medidas para diminuir a evasão pode ser feita conforme as fases do percurso do estudante. O primeiro estágio acontece quando o estudante em potencial demonstra interesse pelo curso e busca mais informações para decidir. É comum que a decisão de se inscrever e, depois de algum tempo, perceber que

escolheu o curso errado, ocorra mais frequentemente em cursos que não exigem requisitos formais de inscrição. Isso pode ser evitado ao deixar claro, desde os primeiros contatos com o estudante, os pré-requisitos, o currículo e os métodos de avaliação (Laguardia; Portela, 2009).

Ao permitir que o estudante acesse o ambiente do curso como convidado, ele pode avaliar se o material educativo, o *design* do curso e as funcionalidades da plataforma virtual de aprendizagem atendem às suas expectativas e são compatíveis com suas habilidades computacionais. O segundo estágio se caracteriza pelo período entre a inscrição e o início do curso, no qual estratégias como inscrição temporária, direito ao reembolso em caso de desistência em um prazo determinado, envio de materiais de apoio e cartas de boas-vindas, bem como o contato individual do tutor com cada estudante, contribuem para estabelecer o sentimento de pertencimento à instituição (Laguardia; Portela, 2009).

O primeiro contato é estabelecido pelo orientador e a participação em uma atividade não avaliativa (por exemplo, fórum de apresentação) que aproxima os estudantes de seus colegas e também dos tutores/as, incentivando-os/as a enviar a primeira tarefa, principalmente aqueles que não têm confiança em seu sucesso em um curso *online*. Esse contato inicial permite coletar informações sobre as intenções, habilidades, estratégias/estilos de aprendizagem dos/as alunos/as, identificar suas necessidades e dificuldades, e alertar o tutor sobre os/as mais propensos/as a desistir do curso. A interação social entre os/as envolvidos/as para reduzir a sensação de isolamento pode ser feita por meio de atividades presenciais ou utilizando tecnologias da informação e comunicação, como *chats* e fóruns de discussão *online* (Laguardia; Portela, 2009).

Para Rocha e Santos (2021), existe a necessidade de uma organização eficiente — Alocação de recursos em iniciativas interdisciplinares ou em ambientes multimídia que ofereçam espaços e equipamentos disponíveis para que os estudantes possam explorar suas potencialidades, descobrindo suas inclinações e competências. Bem como analisar o projeto educativo e a abordagem educacional — é responsabilidade dos coordenadores e orientadores conferir se as aulas e tarefas proporcionam aprendizado, incentivando o interesse dos estudantes.

Trata-se, para os autores supracitados, de aproveitar a tecnologia para auxiliar na educação — essas ferramentas podem estimular a curiosidade e foco do estudante em diferentes assuntos, conforme o ano escolar, tais como análise de casos. Requer,

ainda, a diminuição do número de estudantes por turma, pois é essencial para garantir um melhor aproveitamento do conteúdo, já que se torna desafiador para um professor acompanhar de perto turmas com mais de 50 pessoas (Rocha; Santos, 2021).

Ademais, dentre as diversas maneiras de diminuir a taxa de desistência, o investimento feito pelas instituições de ensino em videoaulas é crucial para o sucesso, pois essa abordagem ajuda a reduzir a falta de interatividade do aluno com o professor e seus colegas. As aulas em vídeo criam um ambiente que se assemelha mais ao ensino presencial, sendo mais envolventes e dinâmicas. Disciplinas como Administração, Recursos Humanos, Pedagogia e Engenharia tiveram taxas de abandono durante o período de estudo de 44%, 26%, 22% e 8%, respectivamente, evidenciando queda conforme tais ferramentas passaram a ser utilizadas (Rocha; Santos, 2021).

Na fase final, que vai do envio da primeira tarefa até a avaliação completa, a retenção do estudante é resultado da garantia de um processo de aprendizagem de alto nível, aliado à uma equipe acolhedora, motivada e competente. Para além de dar *feedback* claro, objetivo e oportuno sobre a primeira tarefa enviada, o tutor deve adotar uma postura proativa nos módulos iniciais do curso, oferecendo dicas e orientações de forma sistemática para o desenvolvimento de habilidades de análise, bem como para responder às questões avaliativas, apresentar ideias e gerenciar o tempo (Laguardia; Portela, 2009).

A análise do progresso do estudante e a avaliação final do programa visam identificar a satisfação dos/as alunos/as em relação ao/à tutor/a, ao ambiente, ao conteúdo, aos objetivos e aos resultados do curso. Essas análises orientam os/as tutores/as e coordenadores/as sobre possíveis medidas a serem adotadas, como a atualização do currículo e a carga horária. A última etapa se baseia na opinião do/a discente após a conclusão do curso, quando decide se continuará na mesma instituição para um próximo curso. Essa decisão é influenciada pela experiência anterior no ensino a distância e se considera que valeu a pena o investimento de dinheiro e tempo (Laguardia; Portela, 2009).

O contato regular da instituição com os ex-alunos/as e aqueles que desistiram, convidando-os a participar de grupos de aprendizagem, fortalece o vínculo estabelecido pelos/as alunos/as durante suas experiências de aprendizado anteriores. O papel fundamental do/a tutor/a na criação de uma conexão pessoal entre o/a estudante e o curso, junto à diversas motivações e necessidades dos estudantes

devido aos critérios flexíveis de acesso aos cursos a distância, destaca a importância do/a tutor/a na retenção dos alunos/as.

A reflexão da tutoria sobre sua própria prática é essencial para seu comprometimento com o aprendizado e para superar as barreiras entre alunos/as e professores/as, gerenciando expectativas e ambições dos estudantes e capacitando-os/as para tomar decisões eficazes na educação a distância. No entanto, devido às múltiplas responsabilidades do/a tutor/a e à falta de padrões claros, a retenção dos/as alunos/as deve ser compartilhada com uma equipe que visa reduzir a evasão. Além disso, a definição de indicadores de evasão e seu monitoramento constante ajuda a identificar os fatores que contribuem para a mesma, subsidiando a revisão das propostas pedagógicas e das ações institucionais para melhorar a retenção dos/as alunos/as (Laguardia; Portela, 2009).

A escolha de desistir dos estudos não é resultado de uma única razão, e a complexidade e diversidade dos fatores ligados à evasão tornam difícil a criação de uma teoria ampla e geral que possa explicar esse fenômeno em diversos contextos e situações de ensino a distância (Laguardia; Portela, 2009).

Quando se trata dos fundamentos teórico-metodológicos da análise da evasão, o pesquisador enfrenta desafios, como a escolha de modelos particulares, elaborados e confirmados em situações que podem ser distintas da situação de ensino que deseja estudar ou a criação de um modelo original (Laguardia; Portela, 2009).

A execução de pesquisas qualitativas também pode enriquecer as análises provenientes dos dados administrativos e útil para identificar os elementos importantes para os/as estudantes, orientadores/as e gestores/as, contrastando-os com os resultados de outras pesquisas. No que diz respeito às escolas, as descobertas de estudos sobre abandono escolar podem revelar estatísticas desfavoráveis, se comparadas com outras instituições, sendo consideradas pelos gestores tanto um incentivo para a mudança, quanto uma ameaça à reputação e à promoção de uma imagem desfavorável do seu curso/instituição (Laguardia; Portela, 2009).

Retomando Branco, Conte e Habowski, 2020, com base nos estudos que empreenderam ao selecionar 68 trabalhos que tratam do tema “evasão na EaD”, puderam sintetizar por meio do quadro abaixo as seguintes considerações no que se relaciona às causas e contrapontos da evasão no ensino a distância:

Quadro 3: Causas x Contrapontos da evasão

Principais Causas	Contrapontos
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de letramento digital (desconhecimento das plataformas e ferramentas digitais); - Falta de diálogo com as experiências dos estudantes; - Incomunicação ou comunicação distorcida; - Descaso; - Falta de acompanhamento do processo de ensino; - Ausência de avaliação dos riscos de evasão; - Conteúdos pré-programados; - Desqualificação dos tutores; - Precariedade dos polos; - Figura do tutor forjada na autoinstrução; - Pouco investimento em AVA; - Rotatividade dos tutores; - Sobrecarga de trabalho dos estudantes; - Falta de preparo dos professores; - Falta de identidade do curso; - Falta de <i>escuta sensível</i> por parte da gestão; - Falta de humanização das relações; - Desconhecimento do perfil do egresso; - Grau de hiperculturalidade do curso; - Ordem de oferta das disciplinas; - Preconceitos com a EaD; - Confusão entre flexibilidade com facilidade; - Reorganização curricular; - Diversos modelos de tutoria; - Falta de associação entre teoria e prática; - Questões econômicas; - Avaliação; - Má atuação dos gestores; - Repetição de práticas tradicionais; - Falta de qualidade do ensino, informação e serviço prestado; - Localização dos polos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologias ativas; - Dimensões emocionais de reconhecimento; - Pertencimento; - Ações de gamificação; - Autonomia; - Diálogo e construção cooperativa de conhecimentos; - Políticas educacionais; - Estratégias de fortalecimento da gestão da comunicação; - Fortalecimento da ação pedagógica (qualificação profissional), valorização e reconhecimento dos professores e tutores; - Produção de materiais didáticos de autoria coletiva; - Descentralização e integração dos processos acadêmicos; - Aumento de polos espalhados pelo país; - Utilização da EaD em diversas áreas do conhecimento; - Estratégias metodológicas de ensino; - Acompanhamento das interações; - Novos modelos de colaboração; - Mudança de convivência; - Mapeamento dos sentimentos expressos no AVA; - Compreensão dos processos sociais e afetivos; - Levantamento dos estilos de ensino e aprendizagem; - Gestão do conhecimento, gestão da evasão e gestão para excelência; - Estudo dos estilos de aprendizagem; - Custo do estudante para instituição; - Geração de alertas de acesso ao AVA; - Reputação da instituição.

Fonte: (Branco; Conte; Habowski, 2020, p.144-5).

Nota: AVA – Ambiente Virtual de Aprendizado

A recomendação para os gestores e gestoras, com base nesses estudos, das ações mais eficazes, que apresentam melhor relação custo-benefício e que se encaixam na sua instituição, pode reduzir esses impactos negativos e as principais causas da evasão. Por outro lado, a definição de estratégias de retenção que tragam resultados satisfatórios requer que as instituições implementem processos de trabalho que ampliem seu entendimento sobre os/as estudantes, identificando aqueles mais propensos ao abandono, e adotem práticas tutoriais comprovadamente bem-sucedidas, estendendo-as aos demais profissionais em ambientes de suporte e interação. A pesquisa sobre as experiências de programas de ensino a distância, seus modelos e práticas de aconselhamento acadêmico possibilita a avaliação do custo-benefício de determinadas estratégias, sua adequação a um contexto específico e quais as chances de sucesso após sua implementação. É importante destacar a identificação precoce dos sujeitos em risco de abandono, pois é o centro de todas

essas ações e a medida da eficácia das iniciativas implementadas (Laguardia; Portela, 2009).

Para isso, é necessário realizar pesquisas qualitativas e quantitativas com um grupo de estudantes, a fim de identificar as variáveis que podem prever a evasão. Essas variáveis devem ser incluídas nos formulários de matrícula, permitindo assim identificar rapidamente os/as alunos/as em risco de abandonar o curso. Desta forma, é possível agir proativamente, combinando estratégias individuais de retenção com mudanças mais amplas baseadas nas avaliações do curso. Além disso, é importante avaliar, entre os/as alunos/as que não concluíram o curso, aqueles que consideram ter alcançado seus objetivos. Isso proporcionará uma estimativa adicional às taxas de evasão, oferecendo uma visão mais precisa do sucesso acadêmico, medindo o impacto das estratégias de retenção e aproximando-se da perspectiva da autonomia do aluno (Laguardia; Portela, 2009).

Como visto, para identificar a situação contrária à evasão, são utilizados os conceitos de persistência, que se referem às ações individuais dos estudantes para prosseguir com os estudos apesar dos obstáculos enfrentados, e de retenção, que engloba as ações, medidas e estratégias adotadas pela instituição para manter os estudantes no curso. A retenção também pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas: a do curso, calculada pela proporção de alunos/as matriculados/as que concluem o curso com êxito; a do programa, que considera as disciplinas completadas e a graduação do/a estudante ao longo do programa; e a do/a próprio/a estudante, que diz respeito ao alcance de metas acadêmicas e/ou pessoais ao finalizar um curso, ou programa. Apesar de ser vista como uma importante política para reduzir a evasão.

Outra forma de combater a evasão em EaD, no Brasil, é, conhecendo sua história e focar um pouco mais no futuro. E o futuro da EaD está tanto nos processos formativos dos profissionais (professores/as, gestores/as, dentre outros) envolvidos no ensino a distância, quanto nas novas tecnologias¹⁷. A inteligência Artificial (AI) é uma das soluções que já se mostram promissoras.

Impacto da Inteligência Artificial na EaD

¹⁷ Anexos.

O advento da Inteligência Artificial (IA) promete transformar profundamente o ensino a distância nos próximos anos, algo que pode impactar positivamente as questões relacionadas à evasão em EaD. A IA tem o potencial de oferecer soluções inovadoras para muitos dos desafios enfrentados pela EaD, proporcionando uma série de benefícios:

- **Personalização do Ensino:** A IA promete facilitar a personalização da experiência educacional, adaptando o conteúdo e as atividades consoante as necessidades individuais dos alunos/as. Sistemas baseados em IA conseguem analisar o desempenho dos/as alunos/as em tempo real e ajustar o material didático para abordar lacunas de conhecimento específicas.
- **Suporte ao Aluno:** Ferramentas de IA, como *chatbots* e assistentes virtuais, podem fornecer suporte contínuo aos alunos/as, respondendo às perguntas e fornecendo orientação instantânea. Isso tem o poder de mitigar a falta de acompanhamento efetivo é um problema significativo na EaD.
- **Automatização de Tarefas:** A IA logra automatizar tarefas administrativas e avaliativas, como a correção de provas e a análise de dados de desempenho. Isso pode liberar tempo para que os educadores se concentrem em atividades mais estratégicas e na interação direta com os alunos/as.
- **Análise Preditiva:** Algoritmos de IA tem potencial para prever quais alunos/as estão em risco de evasão e permitir a intervenção precoce. A análise preditiva pode ajudar a identificar padrões e fatores que contribuem para a evasão, possibilitando a implementação de estratégias preventivas mais eficazes.

No entanto, a integração da IA na EaD também levanta preocupações e desafios:

- **Privacidade e Segurança de Dados:** A coleta e o uso de dados dos/as alunos/as levantam questões de privacidade e segurança. É crucial garantir que os dados sejam protegidos e utilizados de forma ética.
- **Desigualdades no Acesso:** A implementação de soluções baseadas em IA pode exacerbar desigualdades existentes, especialmente se o acesso às tecnologias não for equitativo. É necessário assegurar que todos os/as alunos/as tenham acesso às ferramentas e recursos necessários.

- **Qualidade do Ensino:** Embora a IA melhore a personalização e a eficiência, é essencial garantir que a qualidade do ensino não seja comprometida. A dependência excessiva da tecnologia pode resultar na perda de interações humanas valiosas e no empobrecimento da experiência educacional.

Contudo, uma das principais vantagens da IA no EaD é a capacidade de criar experiências de aprendizado mais personalizadas. Sistemas de IA conseguem analisar o desempenho dos/as alunos/as e adaptar o conteúdo às suas necessidades individuais, identificando áreas onde eles podem estar enfrentando dificuldades e fornecendo recursos específicos para ajudá-los. Isso não só melhora a eficácia do ensino, mas também permite que os professores ofereçam um suporte mais direcionado e relevante.

Para além do exposto, ferramentas baseadas em IA, como *chatbots* e assistentes virtuais, conseguem facilitar a comunicação entre professores e alunos/as, oferecendo respostas rápidas a perguntas frequentes e liberando tempo para que os educadores se concentrem em tarefas mais complexas e interativas. Esses assistentes também permitem o fornecimento de *feedback* instantâneo sobre atividades e avaliações, promovendo um ciclo de aprendizagem mais dinâmico e engajador.

Não obstante, a introdução de tecnologias baseadas em IA no EaD também levanta preocupações significativas, especialmente no que diz respeito ao acesso equitativo a essas ferramentas. A disparidade no acesso a tecnologias avançadas pode exacerbar as desigualdades existentes no ambiente educacional, criando uma divisão entre os/as alunos/as que têm acesso às ferramentas de IA e aqueles que não têm. Para garantir que todos os/as alunos/as se beneficiem igualmente das inovações tecnológicas, é crucial que as instituições educacionais trabalhem para minimizar essas desigualdades e promover a inclusão digital.

Outro ponto de preocupação é a privacidade e a segurança dos dados. O uso de IA no EaD envolve frequentemente a coleta e análise de dados pessoais dos alunos/as. As instituições devem assegurar que essas informações sejam tratadas com o máximo cuidado e conformidade com as regulamentações de proteção de dados, para assegurar a privacidade dos/as alunos/as e garantir a integridade dos sistemas educacionais.

Em resumo, a IA tem o potencial de revolucionar o ensino a distância, oferecendo novas oportunidades para personalização e interação. No entanto, é essencial abordar as preocupações relacionadas ao acesso desigual e à privacidade para garantir que a tecnologia beneficie a todos de maneira justa e segura. A integração cuidadosa e equitativa da IA no EaD possui não apenas o poder de melhorar a qualidade da educação, mas também promover uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e eficaz.

Reflexões e Direções Futuras¹⁸

A expansão da EaD no Brasil, evidenciada pelos dados do Censo da Educação Superior e pela crescente adoção de cursos a distância, oferece uma oportunidade para refletir sobre o futuro da educação superior. A integração da IA representa um avanço significativo na melhoria da qualidade e da eficácia da EaD, desde que implementada com cuidado e consideração pelas implicações éticas e práticas.

A necessidade de melhorias no ensino a distância é evidente, e a reflexão sobre o papel da tecnologia é fundamental para garantir que a modalidade não apenas expanda o acesso à educação, mas também mantenha altos padrões de excelência e suporte aos/as alunos/as. É essencial que o debate sobre a EaD continue considerando os desafios identificados e explorando soluções que integrem inovações tecnológicas de forma equilibrada e eficaz.

Em suma, esta tese demonstra que a EaD desempenha um papel crucial na democratização do acesso à educação superior no Brasil, mas enfrenta desafios que precisam ser abordados. A integração de práticas pedagógicas eficazes, a melhoria da qualidade dos conteúdos e a implementação de mecanismos de suporte contínuo são essenciais para garantir que a educação não presencial atenda às expectativas dos/as alunos/as e da sociedade. A reflexão sobre o impacto da IA na educação a distância oferece novas perspectivas e possibilidades para o futuro, destacando a importância de um compromisso contínuo com a inovação e a qualidade educacional.

¹⁸ Consulte anexos relacionados às inovações em tecnologias digitais no Brasil.

Considerações Finais

Ao concluir esta tese temos uma visão abrangente sobre a Educação a Distância (EaD) no Brasil, destacando sua rápida expansão e os desafios associados à alta taxa de evasão dos alunos/as. A motivação para esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender as causas desses fenômenos e as implicações das recentes mudanças regulatórias no setor.

O panorama da educação no Brasil passou por grandes transformações desde o primeiro levantamento feito em 1872 pelo IBGE. Em 1940, menos da metade da população (44,0%) sabia ler e escrever, havia diferenças significativas entre diferentes grupos étnicos e de idade. Embora as taxas de analfabetismo tenham diminuído entre 2010 e 2022, as disparidades entre brancos e não brancos persistiram, embora tenha sofrido redução ao longo do tempo. A queda no analfabetismo foi mais expressiva entre os mais velhos, refletindo a implementação de políticas educacionais e mudanças demográficas. Todos os grupos de idade apresentaram redução na taxa de analfabetismo.

Assim, desde o ano 2000, houve uma redução de 46,7% na taxa de analfabetismo. Conforme pesquisa realizada pelo IBGE em 2022, de acordo com dados, o índice diminuiu de 9,6% para 7,0% no período de 12 anos, conforme divulgado em um artigo da agência de notícias do órgão. No entanto, mesmo com essa redução, as disparidades sociais continuam presentes e representam um desafio a ser enfrentado, e as desigualdades continuam marcantes na sociedade. De acordo com Betina Fresneda, analista do IBGE, esse padrão de conduta está relacionado, sobretudo, com a melhoria do ensino, que garantiu a educação básica para todos nos anos 1990, bem como à mudança na estrutura populacional, que tem substituído gerações menos instruídas por gerações mais educadas e mais jovens.

Com esses dados em mãos podemos entrar no coração da pesquisa onde falamos sobre ensino superior em EaD, trazendo que, entre 2013 e 2022, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação na modalidade EaD cresceu 474%, enquanto o número de ingressantes em cursos presenciais caiu 23,4% (Inep, 2022a). Ao mesmo tempo, a tecnologia, em 2022, com base no IBGE (2021), que investigou o módulo temático sobre Tecnologia da Informação e Comunicação — TIC no quarto trimestre de 2022, mostra (Anexo 2) os dados correspondentes ao uso da TV e disponibilidade de *internet*/celulares para estudantes.

Foram muitos os tipos de oportunidades de ingresso em cursos de graduação disponíveis no ano de 2022, sendo as vagas novas, remanescentes e de programas especiais, considerando a gestão e a forma de ensino. O total de 22.829.803 vagas representa um aumento de 0,7% em comparação com o ano anterior (Brasil. Inep, 2023), indicando uma desaceleração no crescimento das oportunidades. Em relação à gestão, 96,2% das vagas são oferecidas por instituições privadas e 3,8% são de instituições públicas. Já em relação à forma de ensino, 75,2% são na modalidade a distância e 24,8% são presenciais. Quando analisamos a gestão e a forma de ensino juntas, observa-se que 74,7% das vagas privadas são a distância, 21,4% são presenciais, 3,3% das vagas públicas são presenciais e 0,5% são a distância.

Apesar da expansão, a EaD enfrenta desafios significativos. O número de instituições privadas que a ofertam é grande (96,2%) e, como demonstrado pelo Censo 2022, os índices de evasão, em muitos cursos são superiores a 70%. Em 2022, houve 1.472.810 matrículas em cursos de graduação tecnológica a distância, mas apenas 204.657 alunos/as concluíram os cursos, evidenciando uma alta taxa de evasão. Situação que se repete ao longo dos anos de 2013 a 2022, continuamente.

Como visto, há falta de acompanhamento efetivo. A qualidade dos conteúdos e a complexidade das avaliações são problemas críticos que contribuem para essa evasão, percebidos na fala de vários autores no decorrer da escrita desta tese. Percebido isso, visamos trazer algumas ações que sanem o auto índice de evasão para complementar este estudo e construir ações favoráveis, uma vez que o mercado educacional já ditou as regras existentes.

A implementação de estratégias eficazes para reduzir a evasão em cursos de Educação a Distância (EaD) deve considerar as diferentes etapas do percurso do/a aluno/a. Sendo que a primeira etapa envolve o momento em que o/a estudante demonstra interesse pelo curso e busca informações detalhadas para tomar sua decisão. A possibilidade de se matricular em um curso sem requisitos formais pode resultar em escolha inadequada, o que pode ser mitigado ao fornecer, desde o início, informações claras sobre pré-requisitos, currículo e estratégias de avaliação. Permitir que o aluno acesse o ambiente do curso como convidado facilita a avaliação do material educativo e do *design* do curso, além de verificar se a plataforma atende às suas expectativas e habilidades tecnológicas.

A segunda etapa abrange o período entre a matrícula e o início do curso. Durante este tempo, estratégias como o registro temporário, a política de reembolso

por desistência em um prazo estipulado, assim como o envio de material de apoio e cartas de boas-vindas são fundamentais para criar um senso de pertencimento. O contato inicial do/a tutor/a com o/a aluno/a, via atividades informais como fóruns de apresentação, pode ajudar a integrar os sujeitos com seus pares e tutores/as, promovendo um ambiente de apoio e encorajamento, especialmente para aqueles que podem estar inseguros quanto ao sucesso em um curso a distância. Este contato também permite a coleta de informações sobre intenções, competências e estilos de aprendizagem dos/as alunos/as, ajudando a identificar necessidades e dificuldades e a prevenir a evasão precoce.

Na terceira etapa, que vai desde o envio da primeira atividade até a avaliação final, a evasão pode ser influenciada pela qualidade dos processos de aprendizagem e pelo apoio da equipe de tutoria. Comentários claros e construtivos sobre as atividades iniciais, junto à oferta sistemática de dicas e conselhos, são cruciais para o desenvolvimento das habilidades dos/as alunos/as e a gestão eficaz do tempo e das atividades. O acompanhamento contínuo do desempenho do aluno e a avaliação da satisfação com o/a tutor/a, o ambiente de aprendizagem e o conteúdo do curso são essenciais para identificar áreas que necessitam de melhorias e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário.

A quarta etapa considera o retorno do/a discente após a conclusão do curso, quando a decisão de se matricular em um novo curso na mesma instituição depende da percepção da experiência anterior. O contato periódico com egressos e alunos/as que abandonaram os cursos, bem como o convite para participar de comunidades de aprendizagem pode reforçar o vínculo institucional e valorizar as experiências anteriores.

A presença do/a tutor/a como a face mais visível da instituição é crucial para estabelecer uma conexão pessoal e apoiar o/a aluno/a ao longo do curso. O papel do/a tutor/a vai além de simplesmente gerenciar o conteúdo; ele deve também ajudar a gerenciar as expectativas e ambições dos/as alunos/as, oferecendo suporte contínuo e personalizado. No entanto, a responsabilidade pela retenção deve ser compartilhada com uma equipe dedicada à redução da evasão, com o auxílio de indicadores e análises que possam identificar fatores associados à alta taxa de abandono.

Além do exposto, uma das ferramentas apresentadas neste estudo é a IA (Inteligência Artificial). Com sua chegada há a perspectiva de revolucionar

consideravelmente o ensino remoto nos próximos anos. A IA pode proporcionar novas soluções para diversos obstáculos encontrados na Educação a Distância, trazendo uma variedade de vantagens: Individualização do Ensino; Suporte ao Aluno; Automatização de Tarefas; e Análise Preditiva.

Como observado, o fenômeno da evasão é complexo e multifacetado, e desenvolver uma teoria geral que explique todas as variáveis envolvidas é desafiador. A escolha entre utilizar modelos existentes ou desenvolver um novo modelo próprio é uma questão que os pesquisadores enfrentam, assim como o desafio de lidar com variáveis diversas e a necessidade de métodos de coleta e análise de dados que podem ser onerosos.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental realizar uma coleta sistemática de dados sociodemográficos, registrar e armazenar as interações dos/as alunos/as e tutores/as, e utilizar questionários de avaliação no ambiente virtual de aprendizagem. Estudos qualitativos adicionais podem complementar as análises quantitativas, oferecendo *insights* mais profundos sobre as experiências e necessidades dos/as estudantes.

Os resultados das pesquisas sobre evasão podem influenciar a percepção das instituições e motivar melhorias, apesar dos riscos de uma imagem negativa. Identificar as intervenções mais eficazes e adequadas ao contexto de cada instituição é crucial para melhorar a retenção. Implementar estratégias que ampliem o entendimento sobre os/as alunos/as, identificando aqueles/as em risco de abandono, e adotar práticas bem-sucedidas são passos importantes para aumentar a retenção e o sucesso acadêmico.

Finalmente, a realização de estudos qualitativos e quantitativos sobre as variáveis preditoras de evasão, incluindo a coleta de dados no momento da matrícula, pode proporcionar uma visão mais precisa das taxas de evasão e ajudar a implementar ações preventivas mais efetivas. Avaliar os/as alunos/as que não completaram o curso para entender sua percepção de sucesso acadêmico também pode oferecer uma perspectiva adicional sobre a eficácia das estratégias de retenção e a autonomia dos sujeitos.

Percebendo todas essas nuances já concretas para os/as alunos/as e as Instituições de Ensino, o MEC suspendeu novos credenciamentos de curso de ensino a distância. Essa recente ação do MEC, no que diz respeito a novas instituições ofertarem EaD, reflete a necessidade urgente de melhorar a regulamentação e

garantir a qualidade educacional. Isto é, é necessário conter um pouco a expansão para que se observe a qualidade, conseqüentemente, buscando sanar o grande número de desistência da modalidade.

Destarte, este momento destaca a importância de uma supervisão mais rigorosa e da implementação de práticas pedagógicas e de avaliação mais eficazes, mas, também, requer um olhar humano para o uso das tecnologias, ao dar maior suporte aos/as profissionais/tutores/as, valorização salarial, formação continuada dos mesmos, com os suportes humanizados. Um retorno teórico à Freire, autor pouco citado neste trabalho, demonstrando o caráter tecnicista que ainda vigora na EaD, mas que seria de grande colaboração, evidentemente, dentre outros estudiosos da relação aluno-professor que precisam ser melhor abordados nos programas de ensino a distância para que se crie um vínculo maior entre professores/as, alunos/as, a própria instituição e a comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABADI, A. M.; REHFELDT, M. J. H. Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 310–331, jun. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5513469>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- ABED. Associação Brasileira De Educação A Distância. Censo EaD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: **InterSaberes**, 2019. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/censo_digital_EaD_2018_portugues.pdf. Acesso em: 08 out. 2022.
- ALMEIDA, N. L. de O; MARROIG, R.; PINTO, V. R. R. Competências e habilidades do tutor virtual que influenciam na aprendizagem dos alunos. **Rev. Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 2, p. 144-166, 2014.
- ALMEIDA, O. C. S. *et al.* Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 19–33, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100004. Acesso em: 02 jan. 2022.
- ANDERSON, T. Teaching in an *online* learning context. In T. Anderson (Ed.), **The theory and practice of online learning**, 2nd ed. Edmonton, AB: Athabasca University Press. 2008.
- ANDRADE, Sanete Irani de. As Companhias do Mercado da Educação Superior no Brasil e suas Decisões Estratégicas no Período De 2007 A 2021. **Educ. Soc., Campinas**, v. 44, e273744, 2023. Disponível em:A. Acesso em: 22 jul. 2024.
- ASHBY, A. Monitoring student retention in the Open University: definition, measurement, interpretation and action. Open Learning: **The Journal of Open, Distance and e-Learning**, v. 19, n. 1, p. 65–77, fev. 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051042000177854>. Acesso em: 07 jan. 2022.
- BATES, T. **Educar na era digital**. São Paulo, Brasil: Artesanato Educacional, 2016.
- BEHAR, P. A. Competências em Educação a Distância Porto Alegre: Penso, 2013.
- BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. Campinas, Autores Associados, 2006.
- BERNARDINO, Hebert Soares. A tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 4, 2011.
- BERNSTEIN, B. Social class, language and socialization. *In*: KARABEL, J., HALSEY, A H. Power and ideology in education. New York: Oxford University, 1977.475 p.

BERTOLUCI, E. A.; SOUZA, A. R. Processos de ensino e aprendizagem de Matemática em um formato híbrido na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 57, 26 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23835>. Acesso em: 13 set. 2022.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos Cursos na Modalidade de Educação a Distância: Estudo de Caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jfVS4MNP3mVcZJjJ6W4vrDy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BOURDIEU, P., PASSERON, C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação, Sorocaba**, v. 25, n. 1, p. 132-154, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000100132&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&total>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2010: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2012.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância – Reconhecimento, Renovação de reconhecimento. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Z8QUhw>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Senso do Ensino Superior: Ensino a distância cresce 474% em uma década, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior 2022: módulo instituição de educação superior (IES). Brasília, DF: Inep, 2023d. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021. Brasília, DF: Inep, 2023e.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020. Brasília, DF: Inep, 2024b.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022 [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Inep, 2024. 105 p.: il.

BRASIL. MEC. Educação a distância, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-EaD-e-amplia-a-oferta-de-cursos>. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRUNO-FARIA, M. F.; FRANCO, A. L. Causas da evasão em curso de graduação a distância em administração em uma universidade pública federal. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 43-56, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18487>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem. *In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN*. Maceió, 2007.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos metodológicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun., 2014.

CARVALHO, P. S. A.; ALMEIDA, E. A.; CAVALCANTI, M. C. M. Análise da evasão na Educação a Distância: um estudo no curso de bacharelado em Administração Pública do IFPB/UAB. **Revista Principia**, v. 1, n. 41, p. 139-151, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/2126>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 'Escola Sem Partido' transformou perseguição a trabalhadores/as em educação em parte do cotidiano escolar, 08 fev. 2023. Disponível em: <https://cpers.com.br/escola-sem-partido-transformou-perseguiacao-a-trabalhadores-as-em-educacao-em-parte-do-cotidiano-escolar/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CORNÉLIO, R. A.; WASNER VASCONCELOS, F. C. Evasão e permanência estudantil na educação a distância. **Opción**, Venezuela, v. 31, n. 1, p. 204–222, set. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005012.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CORREA JUNIOR, Valdir José; RAABE, André Luis Alice. O Pensamento computacional na formação do licenciando em Pedagogia. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 226-250, 2020. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142020000100226&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 17 ago. 2024.

COSTA, Oberdan Santos. **Dropout no ensino a distância e a sustentabilidade das IES**: um modelo de referência para um sistema integrado de alertas para evasão. Tese (Doutorado em Ciência da informação), Universidade Fernando Pessoa: Porto, 2021.

CRAIDE, Sabrina. Mais de 80% dos alunos de licenciatura estão em cursos a distância. Agência Brasil. 10 set 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-10/mais-de-80-dos-alunos-de-licenciatura-estao-em-cursos-distancia>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CRUZ, JR; LIMA, DCBP. A Educação a Distância na Rede Federal e sua implementação no Instituto Federal Goiano. **Revista Thema**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 101-116, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2040>. Acesso em: 22 ago. 2022.

DAUDT, Sônia Isabel Dondonis; BEHAR, Patricia Alejandra. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. **Educação**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 412–421, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15543>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DE ALMEIDA MORAES, Raquel. Educação a distância no Brasil, Rússia e China: rumos para o desenvolvimento e a inovação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019043-e019043, 2019.

DEL BIANCO, Nelia R. Aprendizagem por rádio. In: LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

DZIEKANIAK, F. A.; GOMES, V. dos S.; DOLCI, L. N. TUTORIA A DISTÂNCIA: SOBRE O TRABALHO E A DOCÊNCIA. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 3 set/dez, 2017. DOI: 10.22456/1982-1654.60079. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/60079>. Acesso em: 17 ago. 2024.

EMANUELLI, G. B. Atração e refração na educação a distância: constatações sobre o isolacionismo e a evasão do aluno. **Revista Gestão Universitária na América Latina**: GUAL, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 205–218, jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n2p205>. Acesso em: 15 set. 2022.

FERRARO, Alceu R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paul: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GALVÃO, L. L. C.; SADOYAMA, A. S. P. Avaliação da expectativa e percepção da qualidade dos serviços educacionais na perspectiva de gestores, professores e estudantes de um instituto federal do estado de Minas Gerais (MG). **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, SE, v. 17, n. 2, p. 131–143, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/6275>. Acesso em: 17 abr. 2022.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., and Archer, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, v.2(2-3), n.87–105, 1999.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., and Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of distance education*, 15(1):7–23.

GOMEZ, Margarita Victória. **Educação em Rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GROSSI, M. G. R. Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar?. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–12, 2021.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; GIFFONI, Iomara Albuquerque; LOPES, Mariana Prado. EaD: um olhar sobre as tendências após a pandemia. **Dialogia**, [S. l.], n. 45, p. e23190, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.23190. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23190>. Acesso em: 17 ago. 2024.

GROSSI, M. G. R.; NUNES, R. C. Comparação entre as características e percepções de alunos em curso e dos evadidos de um curso técnico a distância do IF Fluminense. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, SE, v. 14, n. 3, p. 470–495, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/2346>. Acesso em: 21 fev. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Rev. Bras. de Educação**. n.8, p. 57-71, 2010. Disponível em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_07_VANI_MOREIRA_KENSKI. Acesso em: 15 fev. 2024

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: 8ª Ed. Papirus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013. Coleção Papirus Educação.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAGUARDIA, Josué; PORTELA, Margareth. Evasão na educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 349–379, 2009. DOI: 10.20396/etd.v11i1.929. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/929>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância: o estado da arte** (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES, Maria Gracileide Alberto; VALLINA, Kátia. SASSAKI, Yoshiko. A Mercantilização do Ensino Superior no Contexto Atual: Considerações para o Debate. **Inter Faces Científicas**, 2018. V. 6, n. 2, 29–44. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n2p29-44>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MANGUEL, A. Lendo imagens: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 21.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MARTINS, R. X. *et al.* Porque eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. **Anais** [...]. Belém: UNIREDE, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/3127>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MATTAR, J. Quais são as iniciativas que ajudam a reduzir as taxas de evasão da EaD? In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED).

Censo EaD.BR: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Curitiba: **InterSaberes**, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/censo_EaD_br_2018_digital_completo.pdf. acesso em: 15 nov. 2022.

MATTAR, J., *et al.* Competências e funções dos tutores *online* em educação a distância. *Educação em Revista*, v.36, p.1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217439>. Acesso em: 13 ago. 2023

MOORE, M. G. The Theory of Transactional Distance. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. *Handbook of distance Education*. 3rd ed. New York: NYRoutledge, 2013. p. 66- 87.

MOORE, M.G. Teoria da distância transacional. In; KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance education**. London: Routledge, 1993, p. 22-38. Trad.Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Rev.Trad. José Manuel da Silva. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. acesso em 15/10/2011. Acesso em: 10 ago. 2024.

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. **Rev. Atividades & Experiências**, São Paulo, jul 2005. Disponível em: <https://anatriachim.pbworks.com/f/asmultiplasformasdeaprender.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MORAN, José Manuel. Os modelos educacionais na aprendizagem *online*. **Site pessoal do autor**, São Paulo, 2002, artigo atualizado em 2007. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_online/modelos.pdf. Acesso em: 23 de março de 2023.

MORAN, José Manuel. Tendências da educação *online* no Brasil. In: Ricardo, Eleonora Jorge (Org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

MORAN, José Manuel. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. O aluno virtual-um guia para trabalhar com estudantes *online*. Penso Editora, 2004.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. O instrutor *online*: estratégias para a excelência profissional. Porto Alegre: Penso, 2013.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. Anais da Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educacion Superior. PUC-RS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_26.pdf. Acesso em 24 ago. 2023.

NETTO, Cristiane *et al.* Uso de Inteligência Artificial para Predição de Evasão na Graduação EaD. In: **ANAIS DO 28º Congresso Internacional de Educação a Distância 2023**, 2023, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/ciaed-2023/trabalhos/uso-de-inteligencia-artificial-para-predicao-de-evasao-na-graduacao-EaD?lang=pt-br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

OKOLI, C. Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, abr. 2019. Disponível em: <https://EaDemfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 19 set. 2022.

OLIVEIRA, A. M. A. P. O papel do tutor em cursos de educação a distância: competências e habilidades. **Revista Multitexto**, Montes Claros, v. 2, n. 1, p. 23-29, 2013. Disponível em: <http://www.EaD.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcEaD/article/view/118>. Acesso em: 23 ago. 2022.

OLIVEIRA, Caroline Victória Silva Barbosa de; BEZERRA, Diogo Henrique Duarte; DE SOUZA TORRES, Glauce Viana. Revisão sistemática da literatura sobre as causas de evasão da Educação a Distância no Brasil. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2021. <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/656>. Acesso em: 11 fev. 2022.

OLIVEIRA, F. B. **Considerações sobre Educação a Distância no Ensino Superior**, A Experiência da Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro. 2009.

OLIVEIRA, Pedro Rodrigues de; OESTERREICH, Silvia Aparecida; ALMEIDA, Vera Luci de. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2017. <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y6XmZtj4C6mFzBbVmqqY6G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: Rev108_04ARTIGOS.pmd (scielo.br). Acesso em: 12 jun. 2024.

PEDROSA, R. A.; NUNES, D. O Desafio da Evasão em Cursos Superiores na Modalidade EaD. **Revista Paidéi@: Revista Científica de Educação a Distância**,

Santos, v. 11, n. 1, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/919>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PEIXOTO, Joana. Contribuições à Crítica ao Tecnocentrismo. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 31, e13374, jan. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972022000100115&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 11 ago. 2024.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; MORAES, Raquel de Almeida; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs) **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

RADIN, Marley Maria Tedesco; LESTON, Stivie Sena; DA CUNHA, Myriam Siqueira. Limites da EaD para a materialização do direito à educação: um estudo sobre a evasão. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 24, p. 55-75, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/929>. Acesso em: 18 set. 2022.

RAMOS, Alicia Felisbino; DE FRANÇA, Robson Luiz. Trabalho docente e tutoria na educação a distância da universidade aberta do Brasil: a EaD na Universidade Federal de Uberlândia. **Trabalho, Tecnologia E Educação**, p. 2. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_41654a3115ad479a9bbd8a70f7aa3f22.pdf#page=9. Acesso em: 05 ago. 2024

RIGO, S. J.; BARBOSA, J.; CAMBRUZZI, W. Educação em Engenharia e Mineração de Dados Educacionais: oportunidades para o tratamento da evasão. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 2, n. 3, p. 30–40, jan./nov. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/EaD/article/download/3409/2106>. Acesso em: 04 abr. 2022.

ROCHA, Nericilda Bezerra. Educação em Tempos de Ataques à Democracia: as Consequências do Escola Sem Partido na Atividade do Professor. Disponível em: https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/7_MM2023_IDENT.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

RODRIGUES, E. F. S. ; ANDRIOLA, W. B. Educação a Distância (EaD): Retrospectiva Histórica do seu Desenvolvimento no Brasil e no Mundo. Revista Eletrônica ACTA SAPIENTIA, [S. l.], v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/46>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise marxista. Marx e o marxismo, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, jan./jun. 2015. Disponível

em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96>. Acesso em 03 out. 2023.

SANCHO, Juana M. (org.). Para uma tecnologia educacional. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANDER, Isabela. Apesar de sanção, regra que exige certidão de antecedentes criminais de professores não tem data para ser implementada no RS, 2024. GZH. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/educacao-basica/noticia/2024/02/apesar-de-sancao-regra-que-exige-certidao-de-antecedentes-criminais-de-professores-nao-tem-data-para-ser-implementada-no-rs-clsjie5a008j014l5tef9jdb.html>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. O conceito de abertura em EaD. *In*: LITTO, Frederic M. e FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância**. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SANTOS, E. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. **Paidéi@: Revista Científica de Educação a Distância**, s. l., v. 2, n. 2, p. 1-28, 2009.

SARTÓRIO, M.; JUNG, H. S.; SILVA, L. Q. Qualidade assistencial aos professores de pós-graduação na EaD. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, SE, v. 19, n. 2, p. 85–95, 6 mai./ago. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7021741.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SELWYN, Neil. Education and technology: key issues and debates. New York: Continuum, 2011.

SER EDUCACIONAL. Ser Educacional realiza reposicionamento das marcas UNINASSAU e UNINABUCO. 05 ago. 2020. Disponível em: <https://www.sereducacional.com/noticias/ser-educacional-realiza-reposicionamento-das-marcas-uninassau-e-uninabuco#:~:text=Focado%20na%20missão%20de%20oferecer,Centro%20Universitário%20Maurício%20de%20Nassau>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SILVA, A. M. Identificação dos aspectos referentes à evasão em cursos de educação a distância nas áreas de Administração e Gestão Financeira. **Revista Aprendizagem em EaD**, Taguatinga, DF, v. 8, n. 1, ago. 2019. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/raEaD/article/view/8866>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SILVA, Sabrina Aparecida da. Autoritarismo e crise da democracia no Brasil: entre o passado e o presente. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 119-126, jan./abr. 2021. Disponível em: scielo.br/j/rk/a/fSC79qvyV35qddNBdpTBRCs/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, R. A. de; SANTOS, P. de M. A expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: o Caso do Curso de Empreendedorismo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 883–901, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-57566. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57566>. Acesso em: 18 ago. 2024.

TAMARIZ, Annabell Del Real; DE SOUZA, Marcos. Educação a Distância no Brasil: perspectivas para redução na evasão de alunos matriculados. **Revista Científica Linkania Master**, v. 5, n. 1, 2015. <https://linkania.org/master/article/view/330>. Acesso em: 30 set. 2022.

TERRA. **Com crescimento da procura por cursos a distância, empresas do ramo ganham destaque no mercado**. 09 out. 2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/dino/com-crescimento-da-procura-por-cursos-a-distancia-empresas-do-ramo-ganham-destaque-no-mercado,706a4b22fe6ae7927862355297751c3aiy0g5lnw.html#:~:text=Um%20outro%20levantamento%20a%20respeito,da%20pandemia%20do%20novo%20coronavirus>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

UNINASSAU. **Pedagoga explica diferença entre ensino remoto e EaD**. 19 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.uninassau.edu.br/noticias/pedagoga-explica-diferenca-entre-ensino-remoto-e-EaD>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

VYGOSTKY, L. S. A formação social da mente. SP: Martins Fontes, 1989.

XENOS, M.; PIERRAKEAS, C.; PINTELAS, P. E. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. **Computers & Education**, v. 39, n. 4, p. 361–377, dez. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222576796_a_survey_on_student_dropout_rates_and_dropout_causes_concerning_the_students_in_the_course_of_informatics_of_the_hellenic_open_university. Acesso em: 28 out. 2022.

ANEXOS

Anexo 1.

Conectividade significativa [livro eletrônico] : propostas para medição e o retrato da população no Brasil / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR ; tradução Ana Zuleika Pinheiro Machado. -- São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2024. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/7/20240606115919/estudos_setoriais-conectividade_significativa.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

Anexo 2.



Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102040_informativo.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.