

CADERNOS



Indicadores de Qualidade Para Avaliação de Cursos de Ensino Superior por Meio de Educação a Distância

Cecília Carmen Pontes Rodrigues
Maria Rita Aprile

n. 128

Agosto de 2019

Indicadores de Qualidade Para Avaliação de Cursos de Ensino Superior por Meio de Educação a Distância

Cecília Carmen Pontes Rodrigues

Maria Rita Aprile

Cadernos Cedec nº 128

Agosto de 2019

CONSELHO EDITORIAL DOS CADERNOS

André Botelho, Angélica Cuellar (UNAM, México), Cícero Araújo, Eucaris Olaya (UNAL, Colômbia), Germán Silva Garcia (ILAE, Colômbia), Iram G. Rodrigues, Miguel Chaia, Pedro Meira Monteiro (Princeton, EUA), Raquel Kritsch, Reginaldo Moraes, Sebastião Velasco e Cruz, Tullo Vigevani

DIRETORIA

Presidente: Andrei Koerner

Vice-presidente: Bernardo Ricupero

Diretor-tesoureiro: Eduardo Garuti Noronha

Diretor-secretário: Cecília Carmem Pontes Rodrigues

EDITORES

Maria Rita Aprile

William Torres Laureano da Rosa

Cadernos CEDEC / Centro de Estudos de Cultura Contemporânea. – n. 1, (1983)– . – São Paulo: CEDEC, 1983–

Irregular, 1983 (1)–2017 (122); quadrimestral, 2017 (123-)

ISSN 0101-7780 (impresso)

A partir do n.123 somente online (impressão apenas sob demanda).

I. Centro de Estudos de Cultura Contemporânea.

CADERNOS CEDEC – NOVA SÉRIE

Cadernos Cedec é publicação seriada, de periodicidade trimestral, que tem o objetivo de divulgar resultados de estudos e pesquisas sobre temas diversos de interesse do CEDEC, realizados por seus associados, por pesquisadores convidados e pela comunidade acadêmica.

Iniciada, em 1983, a publicação dos *Cadernos* chegou a 121 números, em 2016. A partir de 2017, os *Cadernos Cedec* iniciam Nova Série, com redefinição de seus objetivos, modelo e forma para adequar a divulgação do conhecimento às condições atuais das mídias digitais.

Trata-se da publicação de trabalhos com escopo e extensão mais amplos que artigos de periódicos científicos. A ênfase se refere à apresentação detalhada de problemas e objetivos de pesquisas, sua formulação teórico-metodológica, dados levantados e análises ampliadas dos resultados alcançados. Os *Cadernos* também incluem dossiês temáticos e a memória de seminários e debates sobre temas da atualidade e de outros eventos realizados pelo CEDEC e/ou por instituições parceiras.

O Conselho Editorial passa a integrar novos membros, brasileiros e estrangeiros. Com isso, será possível assegurar a pluralidade de temáticas e de perspectivas teóricas e metodológicas, mantendo a diretriz institucional que privilegia a qualidade da pesquisa em temas prioritários.

Os *Cadernos Cedec* passam a ser publicados exclusivamente em mídia digital. Sua identidade visual e projeto gráfico foram remodelados e as publicações serão inseridas em plataforma de editoração eletrônica (SEER) para facilitar o acesso aos leitores e sua indexação em bases de dados.

Os *Cadernos Cedec* adotam as mesmas normas de publicação que a Revista Lua Nova (<http://www.cedec.org.br/luanova/artigos/>), mas com extensão de 35 a 80 páginas ou de 75 a 175 mil caracteres.

Dado o seu caráter institucional, os *Cadernos Cedec* recebem apenas propostas de publicação apresentadas por integrantes de seu Conselho Editorial e de seus associados.

Sumário

INTRODUÇÃO	6
1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PANORAMA DOS CAMINHOS PERCORRIDO	9
1.1 Primórdios da educação a distância no cenário mundial	9
1.2 Educação a distância no cenário mundial	10
1.3 Educação a distância no Brasil	14
Considerações Finais	24
2. CENÁRIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA (EaD) EM CURSOS SUPERIORES NO BRASIL	25
2.1 Situação dos cursos de EaD no Brasil	26
2.1.1 Distribuição dos cursos e matrículas em EaD por regiões geográficas	28
2.2 Categorias Administrativas e organização acadêmica	29
2.3 Modalidades de Ensino	31
2.4 Áreas do Conhecimento	34
2.5 Faixa etária dos alunos matriculados	35
Considerações Finais	36
3. PROPOSTA DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA AVALIAÇÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	39
3.1 Indicadores de qualidade: etapa de planejamento	40
3.1.1 Diretrizes políticas e demandas sociais e educacionais relacionadas ao curso e/ou programa. Organização e estrutura da instituição. Convênios e parcerias	41
3.1.2. Projeto pedagógico	41
3.1.3 Composição do corpo docente e tutoria	42
3.1.4 Composição da equipe técnica	42
3.1.5 Perfil do aluno	42

3.1.6 Tecnologia	43
3.2 Indicadores de qualidade: etapa de desenvolvimento	43
3.2.1 Material didático	44
3.2.2 Ambiente do curso e materiais educacionais virtuais	44
3.2.3 Capacitação de docentes e tutores	45
3.2.4 Capacitação dos alunos no ambiente virtual	45
3.3 Indicadores de qualidade: etapa de acompanhamento e avaliação	45
3.3.1 Processo de ensino e aprendizagem	46
3.3.2 Comunicação entre docentes, tutores e alunos	46
3.3.3 Suporte técnico para os docentes e tutores	47
3.3.4 Suporte técnico para os alunos	47
3.3.5 Avaliação dos alunos e informações sobre os egressos	47
CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS	50

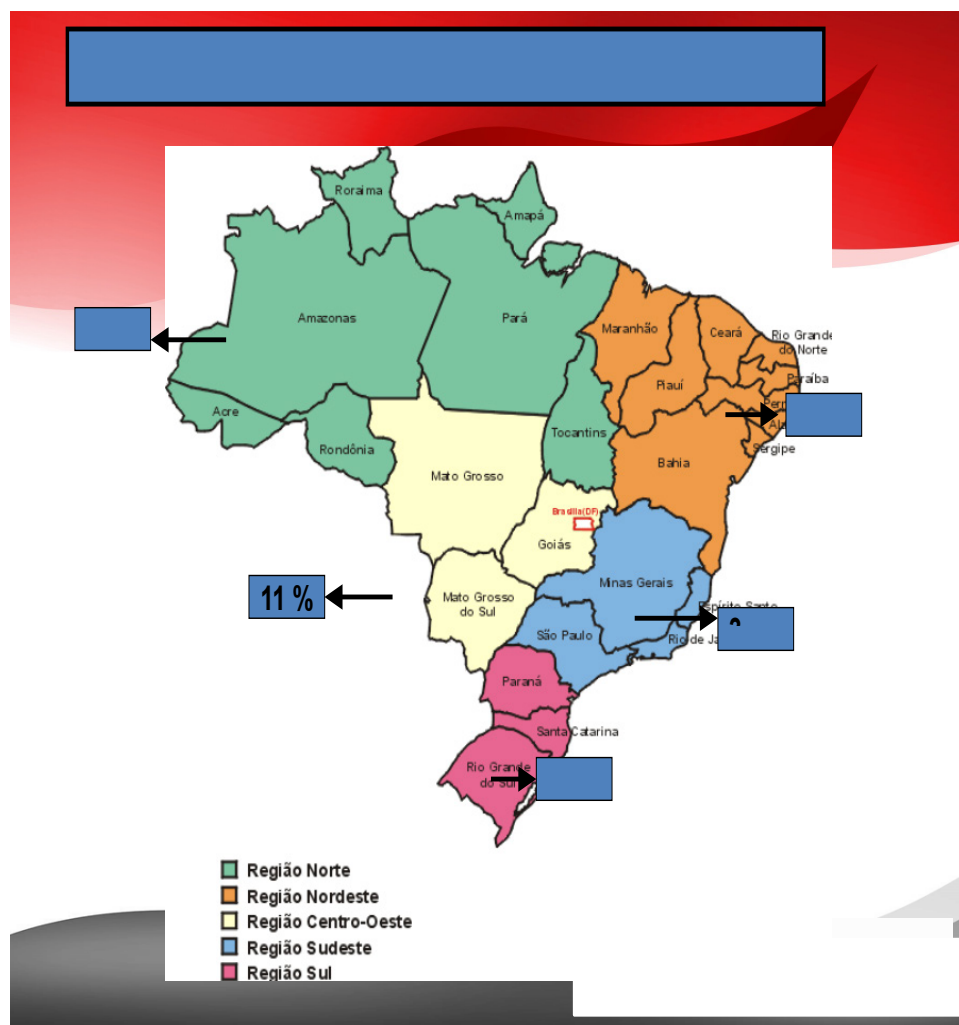
INTRODUÇÃO

No Brasil, desde meados dos anos de 1990, o Estado vem incentivando e criando facilidades para a abertura e expansão de cursos por meio de educação a distância - EaD, em especial, por Instituições de Ensino Superior (IES). Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, foi criada uma legislação favorável à ampliação dessa modalidade educacional. Em consequência, as IES do setor privado, sobretudo, na região Sudeste, valendo-se dos incentivos do Governo Federal implantam inúmeros cursos de EaD em que, entre outros fatores, é maior a demanda de alunos, bem como dos níveis de renda e de lucro.

Nos últimos 10 anos, o ensino a distância triplicou representando um aumento de 196% segundo informações do Censo de Educação, publicado em 2018, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A modalidade presencial apresentou no mesmo período um aumento de 10%.

De acordo com o Censo do Ensino Superior 2018, realizado pelo Inep, havia, no Brasil, 37.962 cursos superiores, dos quais, 34.785 eram presenciais (92%) e 3.177 (8%) a distância. Quando se considera o total de alunos frequentando cursos superiores, a proporção entre o número de matrículas nos cursos por meio de EaD é bastante significativa: do total de 8.450.755 matrículas, 6.394.244 (75%) correspondem aos cursos presenciais e, 2.056.511 (25%), aos cursos a distância.

A distribuição das matrículas de cursos superiores, oferecidos por meio de EaD segundo região geográfica no Brasil, divulgada pelo Censo do Ensino Superior 2018, Inep, é representada na figura a seguir.



Fonte: Censo da Educação Superior, 2018, INEP

Em face do crescimento acentuado dos cursos de educação superior a distância, a questão que se coloca e, ao mesmo tempo, que move esta pesquisa é: como avaliar adequadamente a qualidade de cursos de educação superior à distância no Brasil, considerando a insuficiência do formato tradicional de avaliação usado em cursos presenciais?

O Ministério da Educação e o Inep divulgaram instrumento para Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e a Distância, a partir de fevereiro de 2012, que subsidia os atos destinados à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. De acordo com o artigo 1 da Portaria Normativa 40/2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010, a aplicação dos indicadores desse instrumento deverá ocorrer exclusivamente por meio eletrônico, no sistema e-MEC.

Ainda, no contexto brasileiro, é importante destacar a existência de um Sistema Nacional de

Rodrigues e Aprile

Avaliação dos cursos de graduação, denominado Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que inclui, no mesmo processo de avaliação, alunos de cursos presenciais e a distância. No ano de 2008, informações divulgadas pelo INEP indicaram que não havia diferenças substanciais no desempenho desses alunos, ou seja, os resultados obtidos por ambos os grupos eram bastante semelhantes.

Em face do exposto, esta pesquisa realizada pelo CEDEC com apoio e financiamento do INEP teve por objetivo identificar indicadores de qualidade para avaliação de cursos de educação superior na modalidade de EaD, considerando o percurso histórico dessa modalidade de ensino e dados disseminados pelo Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Inep. E, a partir desses indicadores, construir uma matriz de avaliação integrada por 15 (quinze) categorias a serem consideradas nas diferentes fases de desenvolvimento do curso. Espera-se que este instrumento possa subsidiar gestores e docentes comprometidos com a melhoria dos padrões de qualidade dos cursos de educação superior a distância.

1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: PANORAMA DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

Nos dias atuais, iniciativas de educação a distância (Ead) podem ser encontrada em todos os continentes, expressas em diferentes concepções e práticas que, em alguns casos, podem ser antagônicas. É importante lembrar que a EaD constitui uma modalidade de ensino paralela e/ou complementar ao ensino presencial ou, ainda como preferem alguns autores, uma estratégia para disseminar conhecimentos e promover o acesso à educação formal e continuada a indivíduos que – por razões diversas – se viram impedidos de sua frequência.

Também é importante lembrar que a EaD enquanto modalidade de ensino é socialmente construída e, como tal, só pode ser entendida a partir do contexto mais amplo do qual emerge e, ao mesmo tempo, responde às suas solicitações. Portanto, não constitui uma possibilidade de ensino isolada e independente, como entendiam as correntes pedagógicas de cunho tecnicista e idealista.

1.1 Primórdios da educação a distância no cenário mundial

A EaD tem seu embrião nos primórdios da civilização, quando pessoas fisicamente separadas tinham necessidade de se comunicar e utilizavam a escrita ideográfica/pictográfica para emissão de mensagens (LED; UFSC, 1999).

No decorrer dos tempos, mestres da Mesopotâmia, Índia, Egito, Antiga Grécia e Roma recorriam à comunicação escrita para transmitir conhecimentos a seus discípulos ausentes. Vale lembrar as cartas de Platão a Dionísio e de Cícero a seu filho Marco, enviadas de Roma a Atenas, além das 124 cartas de Sêneca, que integram o Epistolário a Lucídio, considerado um tratado de filosofia (LANDIM, 1997).

Em meados do século I, as epístolas de São Paulo tinham o propósito de transmitir os preceitos do cristianismo às comunidades da Ásia Menor, assim como, as cartas de Santo Agostinho,

São Pedro, São João e São Jerônimo disseminavam a doutrina cristã. Também merecem registro as cartas de *Mariscot* sobre os princípios do magnetismo, em 1296; a correspondência entre Abelardo e Heloísa sobre questões afetivas, religiosas e filosóficas; as cartas de *Newton* e *Bentley* sobre a existência de Deus e de *Rousseau* e *Voltaire* sobre temas da sociedade da época (LANDIM, 1997; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

É inegável que a correspondência entre mestres e discípulos surge como resposta efetiva às necessidades de comunicação restritas a uma minoria social uma vez que, na Antiguidade, a hegemonia do saber se centrava nos filósofos, enquanto, na sociedade medieval, era compartilhado com o clero. Ainda que privilegiassem os ensinamentos da filosofia e da doutrina cristã, essas iniciativas constituem experiências de uma futura educação por correspondência.

1.2 Educação a distância no cenário mundial

Segundo Alves (2009), a EaD tem origem no século XV, com o surgimento da imprensa de Gutemberg, na Alemanha. Alguns autores consideram seu marco inicial um curso de taquigrafia anunciado, em 20 de março de 1728, na Gazeta de Boston, em que o Professor *Caleb Philips* oferecia material para ensino e tutoria por correspondência, remetendo semanalmente lições aos alunos inscritos (LANDIM, 1997; ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004; GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006; NUNES, 2009; VASCONCELOS, 2010). Outros autores consideram a primeira experiência efetiva de EaD um curso de contabilidade desenvolvido, na Suécia, em 1833 (ALVES, 1994), embora, desde 1829, a Suécia contasse com o Instituto *Lîber Hermondes* que, ao longo do tempo, permitiu a mais de 150 mil pessoas realizarem cursos a distância (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010).

Em 1840, é inaugurada a primeira escola de correspondência, na Europa, na Faculdade *Sir Isaac Pitman*, localizada no Reino Unido. A instituição oferecia curso de taquigrafia por meio de fichas e intercâmbio postal (LANDIM, 1997; GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010). Em 1856, a Sociedade de Línguas Modernas, em Berlim, divulga um curso de francês por correspondência, sob a responsabilidade dos professores *Charles Toussain* e *Gustav Laugenschied* (LANDIM, 1997; GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010). Nos Estados Unidos, Cadernos CEDEC, n. 128, 2019

em 1891, um curso sobre segurança nas minas, é organizado por Thomas J. Foster (LITTO; FORMIGA, 2009).

Contudo, a maior contribuição para a expansão e formatação dos cursos por correspondência vem da academia. Em 1833, o *Chatauqua Institute*, no estado de Nova Iorque, recebe autorização para conferir diplomas de cursos realizados por meio de correspondência (MOORE; KEARSLEY, 1996). No mesmo ano, é fundada a Universidade por Correspondência, em *Ithaca*, também no estado novaiorquino. Em 1892, a Universidade de Chicago cria a Divisão de Ensino por Correspondência, em seu Departamento de Extensão, com o propósito de preparar docentes para o exercício do magistério (GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010). Segundo Niskier (1999), a iniciativa de Chicago era uma resposta à negação de registro de diplomas apresentada por autoridades inglesas, em 1880, em relação a uma de suas instituições, cujos responsáveis teriam buscado apoio na universidade norte-americana. Ainda, nesse período, professores da área de Agricultura, da Universidade de *Wisconsin*, mantinham correspondência com alunos que não podiam frequentar aulas no *campus* devido às atividades, na zona rural (LANDIM, 1997).

No âmbito europeu, várias iniciativas de EaD por correspondência foram registradas. Em 1891, a França cria o Centro *École Chez Soi*. Em 1894, a Inglaterra instala a *Wolsey Hall* e, em Berlim, o *Rutinsches Fernlehrinstitut* organiza cursos destinados à obtenção do *Abitur*, isto é, de certificado para admissão na universidade. Em 1898, tem início os trabalhos do *Hermods Korrespondensinstitut*, na Suécia (LANDIM, 1997).

Essas iniciativas concorreram para a estruturação da Ead como uma modalidade educacional no final do século XIX. Os baixos custos do correio facilitavam a troca de correspondência entre alunos e instrutores e, portanto, o estudo interativo. O baixo custo do material impresso também interferiu na expansão dos cursos a distância, em países europeus e americanos (MOORE, KEARSLEY, 1996).

Até a Segunda Guerra Mundial, são registradas inúmeras experiências, utilizando o ensino por correspondência (NUNES, 2009). Em 1906, a *Calvert School*, em *Baltimore*, nos EUA, oferecia o ensino básico (ALVES, 2009). Em 1911, a Universidade de *Queensland*, na Austrália, atendia a população separada das escolas por grandes distâncias. Em 1914, é fundada a *Norst Korrespondanseskole*, na Noruega. Em 1922, têm início os cursos por correspondência na antiga União Soviética, que

atenderam cerca de 350.000 usuários. No mesmo ano, a *New Zeland Correspondence School* realiza cursos de educação básica para crianças que viviam isoladas e com dificuldades de frequentar as escolas convencionais, atendendo, posteriormente, a alunos do ensino médio (LANDIM, 1997).

Em 1938, é realizada a Primeira Conferência Internacional sobre Educação por Correspondência, no Canadá, coincidindo com a fundação do Conselho Interamericano de Educação por Correspondência (ICCE). No ano seguinte, é criado o Centro Nacional de Ensino a Distância (CNED), na França, vinculado ao Ministério da Educação Nacional, que inicialmente atendia crianças refugiadas de guerra (LANDIM, 1997).

A partir de 1940, avanços técnicos e tecnológicos permitem à EaD utilizar meios de comunicação de massa para a veiculação de seus cursos, como é o caso do rádio e, posteriormente, da televisão (tv), embora algumas experiências com uso do rádio já vinham sendo realizadas, desde a década de 1920, no Brasil e no Japão, país que, desde 1935, veiculava programas escolares em complemento aos currículos das escolas oficiais por meio do *Japanese National Public Broadcasting Service* (GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010). Em 1947, a Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris transmite aulas de disciplinas literárias por meio da Rádio *Sorbonne* (LANDIM, 1997; GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010). Em 1951, é instalada a Universidade Sudafrica (Unisa) que, até os dias de hoje, se dedica ao desenvolvimento de cursos a distância (GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010).

Ainda, no período pós-guerra, mais de duzentos anos após as primeiras experiências efetivas de EaD, é aprovada, em 1948, a primeira legislação para escolas por correspondência, na Noruega (GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010).

Em 1956, a *Chicago TV College*, nos Estados Unidos, transmite programas educativos por meio da tv, influenciando outras universidades do país e do exterior, fascinadas pela possibilidade de articular imagem e som e, em consequência, atrair maior número de usuários em suas programações. Em 1960, é criada a Tele Escola Primária, na Argentina, que utilizava materiais impressos, tv e tutoria e, na China, o *Beijing Televisive College*, que encerra suas atividades em 1966.

Nas décadas seguintes, novas experiências de EaD se alastram por diferentes partes do mundo, especialmente, no contexto do modelo fordista de produção que passa a solicitar novos requisitos profissionais, entre eles, maiores níveis de escolaridade e de preparação profissional.

Em 1967, é fundado o *Deutsches Institut für Fernstudien* (DIFF), na Alemanha e, no ano seguinte, a Universidade do Pacífico Sul, que atendia a 12 países/ilhas da Oceania. No Reino Unido, é instalada a *British Open University* que, desde 1971, atendeu milhares de participantes por meio de centros distribuídos por todo o país, utilizando de modo integrado: material didático impresso, rádio e tv. Para veiculação dos cursos, a instituição contava com o apoio da empresa de telecomunicação *British Broadcasting Corporation* (BBC). O êxito de seus programas fez com que a instituição britânica, até os dias de hoje, seja considerada uma referência mundial em EaD (HOLMBERG, 1985; PRETI, 1996; MOORE, KEARSLEY, 1996).

Em 1972, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), na Espanha, com sede em Madrid, outra referência importante de EaD. Em 1974, é criada a *Fernuniversität*, em Hagen, na Alemanha e, em Israel, a Universidade Aberta, que oferecia cerca de 400 cursos a distância. Na Venezuela, é inaugurada a Universidade Nacional Aberta, em 1977 e, na Costa Rica, a Universidade Estadual a Distância (UNED), em 1978, com polos avançados, distribuídos por todo o país, atendendo, desde então, milhares de usuários.

Em 1982, o Conselho Interamericano de Educação por Correspondência, fundado em 1938, é substituído pelo Conselho Internacional de Educação a Distância (ICDE), ampliando as funções do anterior e sua representatividade mediante a inserção de instituições europeias e de outras regiões do mundo. Na Holanda, é instalada a *Universiteit Open* (1984) e, na Índia, a Universidade Nacional Aberta *Indira Gandhi* (1985) e, em Portugal, o Instituto Português de Ensino a Distância dá origem à Fundação Universidade Aberta, em 1988 (GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010).

Em 1987, é fundada a Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância, que coincide com a Resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Europeia. Em 1990, é implantada a Rede Europeia de Ensino a Distância (EDEN), baseada na Declaração de Budapeste e, no ano seguinte, é divulgado o Relatório da Comissão sobre Educação Aberta e a Distância, na Comunidade Européia (GOUVÊA, OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010).

As experiências de educação a distância indicam a coexistência de duas tendências educacionais que, por sua vez, vão influir futuramente em inúmeras propostas de Ead. De um lado,

uma proposta inicial mais fechada, rígida e controlada e, de outro, uma proposta de educação mais flexível e supostamente mais adequada às novas exigências sociais. Autores apontam a *Open University* como um marco importante na transição da primeira para a segunda tendência (GUAREZI, 2009). Essa transição abre espaço para a oferta de maiores oportunidades de escolhas temáticas e de tempo de participação nos cursos pelos estudantes interessados nas programações e, por outro lado, possibilita a adoção de um tratamento mais personalizado por parte de dirigentes, professores e tutores (FARIA; SALVADORI, 2010).

1.3 Educação a distância no Brasil

No Brasil, durante muito tempo, a EaD foi considerada uma modalidade educacional inferior e de segunda categoria uma vez que inicialmente veiculava cursos livres e profissionalizantes destinados a indivíduos que não tinham condições de frequentar ou pagar cursos presenciais ou ainda que haviam fracassado e, até mesmo, se evadido do sistema de ensino regular (LITWIN, 2005).

Os primeiros passos dados em relação à EaD, no Brasil, datam de 1904, quando uma instituição norte-americana oferecia cursos por correspondência na primeira edição dos classificados do Jornal do Brasil (MAIA; MATTA, 2007; MARCONCIN, 2010; RODRIGUES, 2010; SANTOS, 2010).

Entre 1922 e 1925, o Professor Edgar Roquette-Pinto, médico, antropólogo, etnólogo e ensaísta brasileiro, lidera um importante trabalho educativo por meio do rádio. Ao perceber as possibilidades das emissões radiofônicas, passa a considerar o rádio uma “importante máquina de educar o povo”. Com o apoio de Henrique Morize, geógrafo e engenheiro civil, de origem francesa, naturalizado brasileiro, e também primeiro Presidente da Academia Brasileira de Letras, Roquette-Pinto cria a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que veiculava cursos de português, francês, literatura francesa, esperanto, silvicultura, radiotelegrafia e telefonia (CASTRO, 1996).

O êxito das programações constituiu objeto de preocupação de setores do governo ao vislumbrarem a possibilidade de o rádio ser utilizado para transmitir programas de conteúdo contrário à orientação ideológica dominante. Nesse sentido, os instituidores da Rádio Sociedade Cadernos CEDEC, n. 128, 2019

do Rio de Janeiro foram pressionados a realizar sua doação ao Ministério da Educação e Saúde (ALVES, 2009). Em pronunciamento, no dia 7 de setembro de 1936, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, deixa clara a nova missão da emissora, traçada pelo Presidente Getúlio Vargas, qual seja: “falar diariamente aos brasileiros, animá-los em seus trabalhos do campo, da cidade e do mar e estar com eles em suas alegrias e pesares”. Em outras palavras, a emissora seria utilizada para divulgação dos preceitos ideológicos do governo (HORTA, 1972). Em 1937, é instalado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação com a função de irradiar programas educativos (PRADO PIMENTEL, 2004).

Ainda, em 1934, o Professor Roquette-Pinto se torna o primeiro diretor da Rádio Escola Municipal, no Rio de Janeiro, fruto de um projeto de sua autoria com a Secretaria Municipal de Educação do antigo Distrito Federal. Os cursos por rádio eram complementados por material impresso, enviado por correspondência (ALVES, 2011). As aulas eram baseadas em perguntas e respostas a partir de questionamentos dos participantes. Esse procedimento metodológico tornava a programação acessível e adequada às necessidades dos ouvintes. Contudo, sem contar com uma infraestrutura para atender à demanda crescente de interessados, a proposta original da Rádio Escola foi modificada. Além da difusão de programas educativos, passa também a transmitir programas culturais e, em decorrência, tem seu nome alterado para Rádio Difusora. Em 1945, em homenagem ao seu primeiro diretor, a emissora recebe do prefeito Henrique Dodsworth a denominação de Rádio Roquette-Pinto. A experiência realizada indicou dois aspectos importantes sobre a utilização do rádio para fins educativos: a necessidade de uma didática adequada e a importância do contato entre a emissora e os ouvintes (PRADO PIMENTEL, 2004).

Entre os anos de 1930 e 1940, verifica-se a consolidação do trabalho de radiodifusão sem, contudo, o abandono do ensino por correspondência, que também se expandia. Esse período registra a criação de duas importantes instituições de EaD. Em 1936, o Instituto Rádio Técnico Monitor, posteriormente denominado Instituto Monitor, cuja programação inicial era dirigida à área eletrônica. Tratava-se da primeira instituição brasileira a utilizar o sistema de ensino por correspondência para oferecer cursos profissionalizantes a distância. Em 1941, é instalado o Instituto Universal Brasileiro (IUB) cujos cursos eram destinados à formação profissional de nível elementar e médio, utilizando correspondência e material impresso (ALVES, 1994; PRADO PIMENTEL,

1995). Até os dias de hoje, as duas instituições oferecem cursos a distância, atendendo participantes de todo o país, mediante o emprego de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Nos anos de 1940, outras instituições se dedicaram ao ensino por correspondência: em 1943, a Igreja Adventista oferecia cursos bíblicos por meio de sua Escola Rádio Postal. Em 1947, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em conjunto com o Serviço Social do Comércio (SESC) dá início aos trabalhos da Universidade do Ar (UNAR) cuja experiência de recepção organizada é considerada um marco significativo em EaD.

A UNAR veiculava cursos de capacitação profissional para as áreas de comércio e serviços, tendo atingido 328 localidades, entre os estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A primeira experiência da UNAR se deu com a veiculação do Curso Comercial Radiofônico, que compreendia aulas de Português, Aritmética Comercial, Técnicas de Venda, Ciências Sociais, Noções de Economia Política e Comércio. Os cursos da UNAR tiveram duração até 1962, tendo contabilizado quase cem mil participantes.

As aulas transmitidas pela UNAR propiciavam o acesso a informações de cultura geral, que contribuiu para que os participantes recebessem uma formação mais abrangente. As aulas eram gravadas em discos e apresentadas por uma emissora de rádio da capital paulista que, de início, transmitia em cadeia para 11 emissoras e, posteriormente, para outras 47, localizadas no estado de São Paulo. Os discos eram remetidos aos núcleos de recepção, onde equipes de monitores, devidamente preparadas pelo SENAC, orientavam os alunos na realização das atividades incluídas no material de apoio, recebido pelos Correios. Aos monitores também cabia aplicar provas e cuidar dos equipamentos de som (PRADO PIMENTEL, 2004).

Estudos realizados indicam que a realização de cursos por meio de recepção livre, esquema operacional introduzido posteriormente pela UNAR que desobrigava os participantes de comparecerem aos núcleos, interferiu nos resultados obtidos por alunos. Em decorrência da falta de orientação sistemática e de acompanhamento direto do desempenho dos participantes, os índices de reprovação e evasão aumentaram consideravelmente. Ainda que os resultados não tivessem sido tão animadores, o Programa se manteve, nos anos seguintes. Analisando a experiência da UNAR, alguns autores consideram que a modalidade anterior, qual seja, a de recepção organizada constituiu um dos fatores que concorreram para a aquisição de bons resultados em um sistema de Cadernos CEDEC, n. 128, 2019

educação pelo rádio (PRADO PIMENTEL, 2004).

A partir de 1950, especialistas em educação aprofundam as discussões sobre as possibilidades da utilização do rádio como meio de ensino e elaboraram planos para um melhor aproveitamento da radiodifusão educativa. Em Valença, interior do Rio de Janeiro, é lançado um curso de alfabetização, pelo professor Geraldo *Januzzi*, na Rádio Clube, emissora local. Estudos indicam ser essa a primeira tentativa de alfabetização de adultos pelo rádio. Embora sem continuidade e sem grandes repercussões, o curso contou com 168 alunos inscritos, com idade entre 14 e 30 anos, que obtiveram bons resultados. O curso foi matéria de estudo de João Ribas da Costa, professor responsável pela apresentação de um plano mais amplo de alfabetização por meio de EaD, ainda, nos anos de 1950. O plano de Ribas da Costa indicava as vantagens econômicas da educação fundamental de adultos por meio do rádio. Suas ideias não foram aceitas sob a alegação da impossibilidade de se aprender a ler e escrever sem o contato direto e permanente entre aluno e professor, o que seria quase inviável na educação pelo rádio (PRADO PIMENTEL, 2004).

Em 1959, a Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas integradas ao Movimento de Educação de Base (MEB), com o apoio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A atuação do MEB é considerada a maior experiência de educação não-formal a distância realizada, no país. Seu propósito era democratizar o acesso à educação por meio do letramento de milhares de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste, utilizando-se do sistema de rádio educativo (ALVES, 2011). Os cursos eram destinados às comunidades economicamente menos favorecidas e transmitidos ao vivo por meio de emissoras das dioceses. A recepção organizada dos programas era realizada em escolas radiofônicas e em locais cedidos pela comunidade. As verbas para a manutenção do MEB vinham de convênios com: Ministério da Cultura; Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM); Legião Brasileira de Assistência (LBA) e de entidades internacionais (PRADO PIMENTEL, 2004).

De início, os cursos tratavam de conteúdos básicos como: Alfabetização, Gramática Funcional e Matemática Moderna. Na sequência, o MEB utilizava informações sobre o trabalho dos agricultores (preparo do terreno, plantio, colheita e venda de produtos) e de outras situações de seu cotidiano para elaboração dos conteúdos dos cursos de: Geografia e História da Comunidade;

O Fenômeno da Seca (Causas); Agricultura e Homem do Nordeste; Realidade Social; Escola e Comunidade; Sindicalismo e Legislação; História do Brasil; Higiene e Saúde; Moral e Cívica; Estudos Sociais; Educação de Base Cooperativista; Como Trabalhar em Grupo; Agricultura e Meio Rural; Curso para Animadores e Orientação para Comunidades (PRADO PIMENTEL, 2004).

Após 1968, o MEB enfrentou sérias restrições do Governo Militar. A abordagem conscientizadora da pedagogia intrínseca à sua programação fez com que o projeto foi considerado “perigoso”. Apesar das constantes pressões e de seu desmantelamento pelo sistema político vigente, o MEB conseguiu alfabetizar quase meio milhão de camponeses, valendo-se do apoio de 5.000 grupos locais. O esforço do Movimento em realizar um trabalho de qualidade na educação popular foi reconhecido pela UNESCO que lhe concedeu o Prêmio Reza Pahlevi, em 1968 (NUNES, 1992; PRADO PIMENTEL, 2004).

Ainda, no contexto do Governo Militar, tem início, em 1965, os trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa. Em 1971, é oficializada a Associação Brasileira de Teleducção (ABT), que, desde 1969, realizava os Seminários Brasileiros de Teleducção destinados à capacitação de professores por correspondência. Em 1972, é instalado o Programa Nacional de Teleducção (PRONTEL), responsável pela integração e coordenação de atividades didáticas e educativas do sistema de ensino a distância, corroborando para o fortalecimento do Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED). Entre 1965 e 1974, são instaladas oito emissoras de tv educativas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro; Pernambuco; Amazonas; Maranhão; Espírito Santo; Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. Em 1969, a Fundação Padre Anchieta, em São Paulo, desenvolve projeto, mantido até 1980, destinado à inclusão social de adultos por meio do rádio e da tv (ALVES, 2011). No Maranhão, a Televisão Educativa junto com o Centro Educativo do Maranhão (CEMA) oferecia programas educativos em circuito fechado para as quintas e sextas séries do ensino fundamental.

Em 1967, é criada a Fundação Educacional Padre Landell de Moura (FEPLAM), no Rio Grande do Sul, entidade civil sem fins lucrativos, com a finalidade de realizar projetos de teleducção e extensão cultural, fazer pesquisas e aprimorar o uso de tecnologias educacionais. A instituição veiculava programas educativos que integravam: material impresso, aulas gravadas em fitas cassetes e em audiovisuais (slides e fitas de vídeo), radiofusão e monitoria. A instituição adaptava seus Cadernos CEDEC, n. 128, 2019

currículos e métodos às necessidades e características culturais dos participantes, constituídos principalmente por moradores das periferias das grandes cidades e de pequenas propriedades agropecuárias, visando estimular uma postura crítica e consciente de suas relações com a sociedade. Para elaborar os programas, a instituição contava com o apoio de agentes comunitários, associações de moradores, sindicatos e outras entidades afins. Os cursos compreendiam as áreas de: Educação Geral, Educação Cívico-Social, Educação Rural, Educação para a Saúde e Iniciação Profissional. Em mais de três décadas, a FEPLAN atendeu em torno de 780.000 alunos. Desse total, a teleducação rural foi responsável por cerca de 450.000 matrículas (PRADO PIMENTEL, 2004). Em 1985, a Instituição cria o Centro de Educação Permanente, integrado por uma emissora de rádio e uma central de vídeo, o que possibilitou ampliar o atendimento às populações das periferias urbanas e das populações rurais. Nos anos subsequentes, a FEPLAN buscou o aperfeiçoamento de suas programações mediante o emprego de novas tecnologias e de uma unidade móvel. Apesar das mudanças de toda ordem por que passou o país, a FEPLAN conseguiu manter em mais de três décadas uma linha de atuação independente em relação ao sistema oficial, mesmo tendo contado com convênios de órgãos públicos para a veiculação de seus cursos. As experiências educativas acumuladas pela Instituição são consideradas bons exemplos da eficácia dos programas de EaD (PRADO PIMENTEL, 2004).

Em setembro de 1970, é criado, pelo Governo Militar, o Projeto Minerva, responsável pela veiculação do curso supletivo de 1º grau por meio de programas radiofônicos, em âmbito nacional, que adotava uma orientação oposta à do antigo MEB. O Projeto resultava de uma ação interinstitucional que envolvia o MEC, o PRONTEL, as Secretarias de Educação e outras instituições do país (PRADO PIMENTEL, 2004; ALVES, 2011). Conforme o discurso oficial, o Projeto também transmitia programas educativos e culturais destinados ao aperfeiçoamento do indivíduo em sua comunidade (PRADO PIMENTEL, 2004).

Também por iniciativa do Governo Militar, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de abrangência nacional, que veiculava sua programação por meio de radionovelas com episódios independentes de 3 (três) minutos de duração, o que desobrigava os ouvintes de seu acompanhamento diário. Entre os seus programas, destacavam-se: Alfabetização Funcional; Educação Integrada e Educação Comunitária para a “Boa Saúde”. Em 1979, o Programa recebeu

menção honrosa no 12º Concurso Internacional de Programas Educativos, promovido pela União Europeia de *Broadcasting* e pela *Japan Broadcasting Corporation* (CUQUEJO, 1981).

Em 1972, um grupo de educadores liderados pelo Conselheiro Newton Sucupira é enviado à Inglaterra para conhecer experiências de EaD. O grupo apresenta relatório ao governo brasileiro contendo parecer contrário à implantação de uma universidade aberta e a distância, no país, adotando uma posição oposta ao movimento, em curso, apresentado por vários países do mundo (COSTA; FARIA, 2008).

Entre 1973 e 1974, tem início o Projeto do Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares, conhecido por Projeto SACI. A experiência foi desenvolvida no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), em São José dos Campos, no estado de São Paulo. Considerado um grande avanço para a época, o projeto SACI contava com o apoio de um satélite que transmitia para estações de rádio e tv programação destinada a professores e alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, tendo atingido cerca de 500 escolas, localizadas no estado do Rio Grande do Norte.

Em 1976, é criado o Sistema Nacional de Teleducação que, em 12 anos, acumulou 1.403.105 matrículas, distribuídas em aproximadamente 40 cursos por correspondência, embora também tivesse desenvolvido algumas experiências por meio de rádio e tv (MARQUES, 2004).

Em 1979, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de São Paulo (SENAI-SP) em convênio com a Fundação Padre Anchieta veicula o Curso de Leitura e Interpretação de Desenho Técnico Mecânico, utilizando material impresso, tv aberta e telepostos, isto é, ambientes de aprendizagem em que os alunos eram acompanhados e orientados por tutores devidamente preparados pela instituição para atuarem como facilitadores da aprendizagem. Conforme Fernandez e Depresbiteris (1996), o emprego da tv para veiculação do curso foi acompanhado de amplas discussões sobre o meio instrucional mais adequado para facilitar aos alunos – trabalhadores das indústrias - a representação mental de peças mecânicas em três dimensões. Segundo as autoras (1996), vislumbrava-se na tv a possibilidade do emprego de efeitos especiais para a realização da fusão de peças, simulação de corte e visão do interior de máquinas e equipamentos.

Nos anos de 1980, outras experiências inovadoras foram realizadas pelo SENAI-SP, entre elas, o Curso a Distância de Direção Defensiva, veiculado por jornal e que prescindia de Cadernos CEDEC, n. 128, 2019

tutoria ou qualquer outro tipo de orientação externa. Embora tivesse atingindo um público não contabilizado pelas estatísticas institucionais, a experiência permitiu a avaliação de um novo esquema operacional. Também, foi realizado o Treinamento a Distância em Amplificadores Operacionais e Microprocessadores, que empregava um sistema de tutoria por fax e telefone em um processo de capacitação em serviço que conciliava materiais impressos e equipamentos eletrônicos (FERNANDEZ; DEPRESBITERIS, 1996).

Nos anos subsequentes, as inúmeras e rápidas transformações, no mundo do trabalho, solicitam novas qualificações dos trabalhadores, o que exigiu do SENAI a revisão de seus currículos e metodologias. Nesse contexto, novos cursos a distância foram desenvolvidos, direcionados principalmente aos trabalhadores da indústria mecânica, sem o emprego da tv aberta uma vez que experiências anteriores indicavam que os programas eram veiculados em horários incompatíveis com as disponibilidades dos trabalhadores. Os novos cursos utilizavam o modelo da Auto Instrução com Monitoria (AIM), que compreendia material impresso como meio mestre e monitoria especializada como meio complementar (FERNANDEZ; DEPRESBITERIS, 1996). Inicialmente, foram ofertados quatro Cursos de Matemática Básica. Posteriormente, foram produzidos os cursos de Tecnologia Mecânica Básica - Materiais (GAZZANEO, APRILE, 1998); Usinagem (TUDELA, APRILE, 1998); Mecânica de Refrigeração (ALVES; APRILE; KINOSHITA, 1997) e Inspeção Veicular (ÁLVARES JÚNIOR; MARTINEZ FILHO; APRILE, 2000), que empregavam material impresso, vídeos e tutoria. Também foram desenvolvidos: o Curso de Eletricidade e Eletrônica Veicular, que incluía material impresso, kit para ensaios e tutoria (MIGUEL; APRILE, 2000) e o Curso de Tecnologia de Elaboração de Material Didático Impresso (FERNANDEZ; NAPOLITANO, 2000) com o propósito de atender as demandas de atualização de instrutores do próprio SENAI. Na sequência, a instituição desenvolveu um conjunto de cursos a distância, utilizando novas tecnologias e novas metodologias.

A partir de 1996, são veiculados pela televisão aberta os Telecursos de 1º grau, 2º grau e o Telecurso 2000 – Profissionalizante, resultado de uma parceria entre o SENAI, o Serviço Social da Indústria (SESI) e a Fundação Roberto Marinho. Nesse ano, são implantadas 3710 telessalas em indústrias, prefeituras e entidades comunitárias, atendendo, de início, mais de 100 mil participantes, em todo o país. O sucesso da experiência - que atendeu mais de 5,5 milhões de pessoas em quase 28

mil telessalas, distribuídas por todo o Brasil, resultou na segunda edição dos Telecursos direcionados à educação básica, divulgados a partir de 2010. Além da atualização dos conteúdos, a nova edição do Telecurso incluía novos conteúdos e disciplinas.

É importante registrar que o ano de 1996 configura o marco definitivo na normalização da EaD, no Brasil, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei N° 9.394/96 inclui pela primeira vez a EaD como modalidade educativa válida e equivalente a todos os níveis de ensino. Quando comparada aos demais países, a implantação oficial da EaD, no Brasil, é bastante recente uma vez que somente com a LDB se converte em objeto formal na legislação vigente. Seu reconhecimento legal, no entanto, suscitou opiniões divergentes entre os educadores. Enquanto alguns acreditavam tratar-se de uma medida governamental para diminuir os índices quantitativos de exclusão da educação, no país, outros consideravam uma atitude favorável da sociedade em relação à nova modalidade de ensino.

Dois anos após a aprovação da LDB, o MEC começa a credenciar as instituições para a oferta de cursos a distância (MARQUES, 2004). Posteriormente, um conjunto subsequente de legislação favorece a expansão de cursos de educação superior por meio de EaD, embora a Universidade Aberta de Brasília já desenvolvesse experiências nessa modalidade educacional, desde a sua criação, em 1992. Outras instituições de educação superior também dão início aos seus cursos a distância, entre elas: a Universidade Federal de Santa Catarina, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a Universidade Federal de Lavras.

O emprego de novas metodologias e tecnologias tem possibilitado à educação superior assumir novas configurações em relação aos cursos à distância, no que se refere à construção do conhecimento, aos formatos dos cursos (atendimento individual, grandes e pequenos grupos etc.) e à interação de docentes e participantes.

Os cursos de realização individual não exigem a formação de uma turma específica, sua oferta é contínua, além de oferecerem flexibilidade de tempo para sua conclusão. Os conteúdos são veiculados *on-line*, segundo um *design* específico para a *internet* que, entre outras características, são de fácil navegação, dispõem de hipertextos e incluem recursos de multimídia, entre eles, animações, vídeos e gravações em áudio. São previstas atividades que os alunos deverão realizar em um determinado período e enviar os resultados para um centro encarregado de corrigi-las, atribuindo-

lhes um conceito que permite a sua passagem para a etapa seguinte. Alguns desses cursos incluem momentos de interação *on-line* com tutores ou professores encarregados de orientar e resolver as dúvidas dos participantes. Dadas as suas características, esses cursos requerem certa maturidade e automotivação por parte dos participantes (MORAN, 2009).

Os cursos para pequenos grupos apresentam uma proposta mais aberta uma vez que os professores/orientadores poderão sugerir atividades, materiais e questões a serem resolvidas pelos alunos, durante o curso, podendo também contar com a sua colaboração na seleção de tópicos, materiais, pesquisas e produções. São previstos ainda momentos de interação entre professores e alunos por meio de *chats*, debates, discussão de casos, entre outras atividades. Trata-se, portanto, de cursos centrados na colaboração entre os participantes, o que pressupõe deles: maturidade, motivação e capacidade para aprender juntos (MORAN, 2009).

Nos cursos destinados a grandes grupos, a teleconferência tem sido utilizada como mídia principal. Em geral, as aulas são transmitidas via satélite e apresentadas ao mesmo tempo por um professor para inúmeras salas espalhadas por um ou mais estados ou em todo o país. Os alunos contam com o apoio de um tutor local responsável pela mediação com o professor, podendo formular questões por *internet*, seja via *chat*, celular, videoconferência, entre outras possibilidades. As aulas ao vivo são complementadas com atividades de leitura e de pesquisa a partir de material disponibilizado na *web* e/ou impresso, coordenadas por um sistema de tutoria, que pode ser presencial, a distância ou, até, por um tutor eletrônico. Conforme Moran (2009), esse esquema operacional constitui “um modelo promissor para alunos que têm dificuldades em estudar sozinhos”, favorecendo-lhes a consecução de “autonomia intelectual e gerencial em sua aprendizagem”.

Além desses tipos de cursos, existem alguns que utilizam uma metodologia semipresencial em que os participantes realizam atividades a distância e atividades presenciais. Os conteúdos das disciplinas estão organizados em unidades de ensino, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem por meio de um gerenciador específico. Os participantes podem realizar exercícios complementares de correção imediata para fixação e autoavaliação da aprendizagem. Periodicamente, os alunos se reúnem em grupos para realizar atividades práticas e provas, sob a orientação de um tutor, que atua como moderador da aprendizagem. As atividades interativas ocorrem por meio de e-mail, *forum*, *chat* ou celular.

Em face do exposto, Moran (2009) lembra que: “a fase é de consolidação da Ead, no Brasil” e, ainda, o país, até então, caracterizado por importador de modelos de Ead, passa a desenvolver novos projetos e programas de maior complexidade.

Considerações Finais

Na longa trajetória da EaD, no Brasil e no mundo, não se pode negar que importantes avanços aconteceram, apesar do registro de momentos de retrocessos, de ausência e/ou demora quanto à aprovação de políticas normativas e do descompasso em relação a outros países quanto ao acesso às novas tecnologias e metodologias. No entanto, aspectos relacionados ao amplo crescimento dos índices de cursos a distância, especialmente, na educação superior, merecem ser analisados em profundidade principalmente no que se refere ao cumprimento de critérios que garantam aos seus usuários um ensino efetivo de qualidade.

2. CENÁRIOS DO ENSINO A DISTÂNCIA (EaD) EM CURSOS SUPERIORES NO BRASIL

Os cenários apresentados a seguir referentes aos cursos superiores realizados por meio de EaD têm como ponto de partida os dados disseminados pelo Censo da Educação Superior de 2018, divulgados pelo Inep.

As análises comparativas apresentadas a seguir foram orientadas por objetivos mais amplos, quais sejam explorar as características e as particularidades da modalidade de ensino a distância, visando construir e validar uma escala específica de indicadores de qualidade para avaliação de cursos de educação superior a distância (EaD). A finalidade dessa escala é subsidiar a elaboração de políticas educacionais e ações de gestão e de supervisão de cursos superiores que se valem do EaD no Brasil.

Essas análises também foram orientadas pelo objetivo específico de oferecer um panorama geral, mas não exaustivo, do ensino superior a distância no Brasil e de suas principais características. E, em decorrência, estabelecer comparação com as características da modalidade de ensino presencial e, assim, apontar semelhanças e diferenças que possam subsidiar a construção de indicadores mais adequados para a avaliação de cada uma delas.

O Censo da Educação Superior foi utilizado como fonte central porque se trata um banco de dados de maior fôlego acerca do ensino superior, no país. Avaliar um cenário tão complexo, multifacetado e dinâmico como o da educação superior no Brasil não é uma tarefa fácil.

Esta análise está organizada em três blocos temáticos segundo a natureza dos dados: o primeiro é centrado nos cursos, segundo a categoria administrativa da instituição (pública: federal estadual e municipal e privada), acrescida da região geográfica em que os cursos são ofertados e o grau acadêmico conferido ao aluno (bacharelado, licenciatura, tecnológico). O segundo bloco apresenta as grandes áreas de conhecimento em que se situam os cursos de EaD, no Brasil, e os cursos de maior expressão em EaD (“Formação de professor e ciências da educação” e “Comércio

e administração”)⁰¹. O terceiro bloco explora o perfil dos alunos de EaD, quanto a distribuição por faixa etária, buscando destacar em que medida os alunos de cursos a distância são diferentes dos alunos presenciais.

2.1. Situação dos cursos de EaD no Brasil

Apresenta-se, a seguir, um panorama geral do ensino superior a distância (EaD) no Brasil. Em 2018 foram contabilizados 8,45 milhões de matrículas no ensino superior, considerando o conjunto de instituições públicas e privadas. Deste total, 6,39 milhões de estudantes estudava em cursos presenciais e 2,08 milhões em curso a distância.

O número total de cursos de graduação em nível superior por meio de EaD, listado no Censo do Inep, em 2018, ainda é pequeno (8%) em relação ao número total (82%). Entretanto, quando se compara o número de cursos registrados em 2010, com os existentes em 2018, observa-se um crescimento significativo nos últimos anos, passando de 935 cursos para 3.177, como apresentado na próxima tabela.

Tabela 1- Número de cursos nas modalidades presencial e a distância – 2010/2018

	2010		2018	
Modalidade de Ensino	Absoluto	%	Absoluto	%
Presencial	28.577	97	34.785	82
Curso a distância	935	3	3.177	8
Total	29.512	100	37.962	100

Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

Por outro lado, a comparação do número de matrículas de graduação em nível superior na modalidade de ensino presencial e a distância, listado no Censo do INEP, 2018, indica que os cursos de EAD apresentaram um crescimento mais rápido que os presenciais. Em 2018, o número de alunos por curso na modalidade a distância era quase quatro vezes maior que o no ensino

01 Ambas categorias pertencem à classificação internacional *The International Standard Classification of Education* (ISCED) e são utilizadas pelo Censo da Educação Superior do INEP 2018. Segundo o Comitê de Estatísticas Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trata-se da classificação internacional formulada pela união dos órgãos Eurostat, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para maiores informações, consultar: <<http://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/INEP/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em nov. 2019.

presencial.

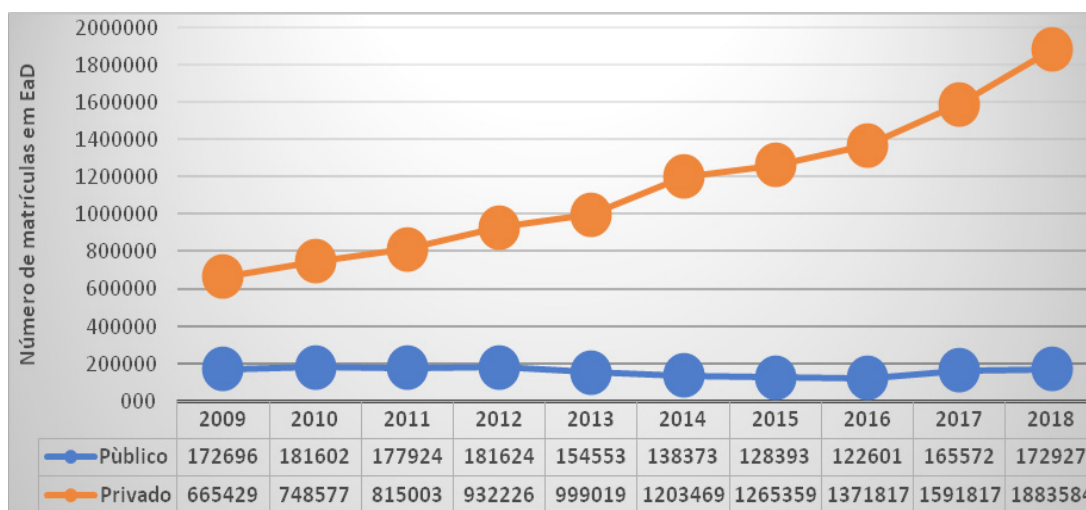
Tabela 2 – Número de matrículas nas modalidades presencial e a distância – 2010/2018

Modalidade de Ensino				%
Presencial				68
Curso a distância				32
Total				100

Fonte: Censo da Educação Superior 2010- 2018, Inep. Elaboração própria

Observa-se que, nos últimos dez anos, o número de matrículas em cursos de EaD se manteve estável no setor público, enquanto no setor privado esse crescimento foi expressivo, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Crescimento do número de matrículas em EAD em instituições públicas e privadas – 2009/2018



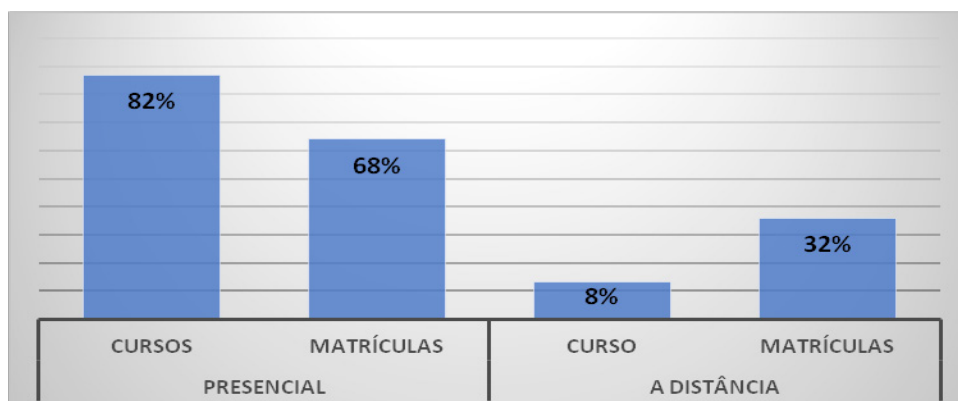
Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

O Estado de São Paulo constitui a unidade federativa com o maior número de matrículas no ensino superior, contabilizando em cursos presenciais e a distância 2 milhões de matrículas, o que corresponde a 24% dos estudantes das IES do país (85% desses estudantes estão concentrados na rede privada). O número de matrículas em São Paulo é maior do que o dobro do segundo colocado, o estado de Minas Gerais, com 845,2 mil matrículas. O Rio de Janeiro ocupa o terceiro lugar, com 712,8 mil matrículas. Os cinco estados com o menor número de matrículas do país estão

Rodrigues e Aprile

concentrados na região Norte (Roraima, Acre, Amapá, Tocantins e Rondônia). A comparação entre o percentual de cursos e matrículas no ensino superior nas modalidades presencial e a distância é apresentada no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Percentual de cursos e matrículas no ensino superior nas modalidades presencial e a distância



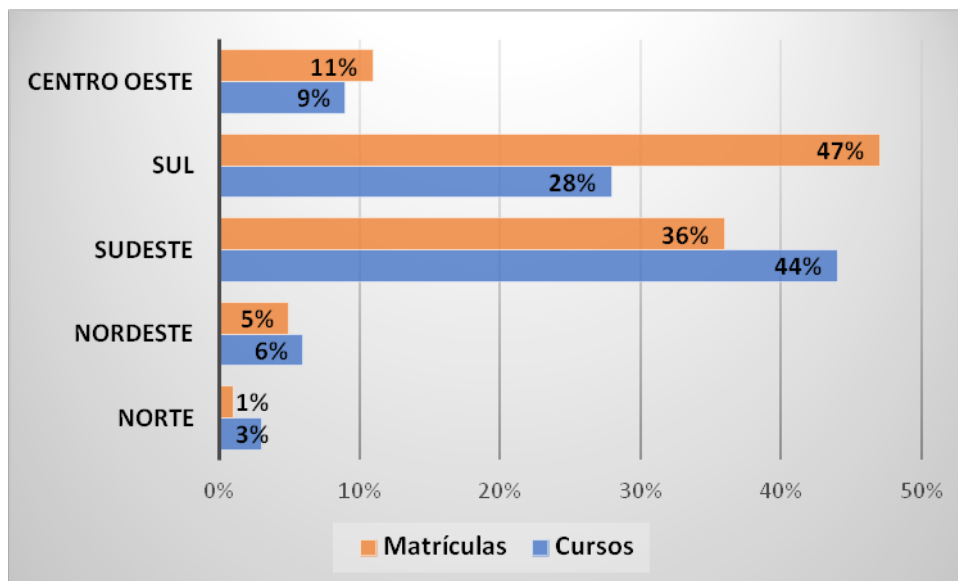
Fonte: Censo da Educação Superior 2018, INEP. Elaboração própria

Observa-se no gráfico anterior que 82% dos cursos de graduação no Brasil, acolhem 68% de total de estudantes da graduação. Por outro lado, 8% dos cursos a distância recebem 32% dos alunos do mesmo nível. Esses dados indicam um volume bem superior de alunos por curso na modalidade de ensino a distância.

2.1.1 Distribuição dos cursos e matrículas em EaD por regiões geográficas

Como já destacado, o maior número de cursos a distância encontra-se na Região Sudeste (44%). Entretanto quanto se compara o percentual de matrículas por região geográfica, observa-se uma predominância da Região Sul (47%). As regiões que possuem menor concentração para ambas as modalidades são a Norte e a Centro-Oeste, como mostra o próximo gráfico.

Gráfico 3 – Distribuição de cursos de ensino superior a distância por regiões geográficas



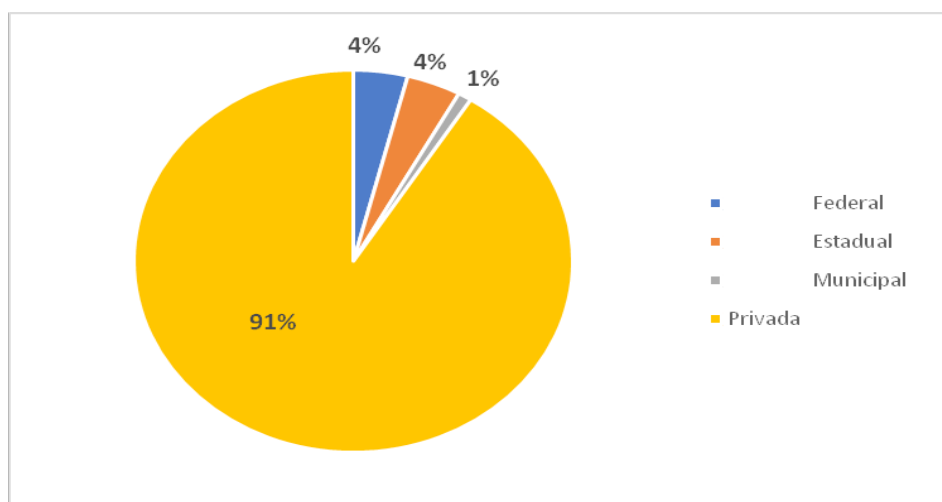
Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

É interessante assinalar que segundo as informações divulgadas pelo Censo de Educação Superior 2018, Inep, as três maiores universidades privadas que atuam na área de EaD no Brasil, estão localizadas na Região Sul e Centro Oeste. A primeira, com sede na Região Sul, contava, em 2018, com 358 mil alunos, distribuídos em 15 mil cursos. A segunda, também na região Sul, registrava 162 mil alunos matriculados em 2.839 cursos. A terceira, situada na Região Centro Oeste, possuía por volta de 161 mil alunos matriculados em aproximadamente 17.608 cursos.

2.2 Categorias Administrativas e organização acadêmica

Quanto à categoria administrativa, o grande contingente de alunos em cursos de EaD encontra-se matriculado nas instituições privadas, que acolhe 91% dos estudantes. As matrículas nas entidades federais e estaduais correspondem a 4% cada uma e as municipais representam 1% dos alunos, como destacado no gráfico a seguir.

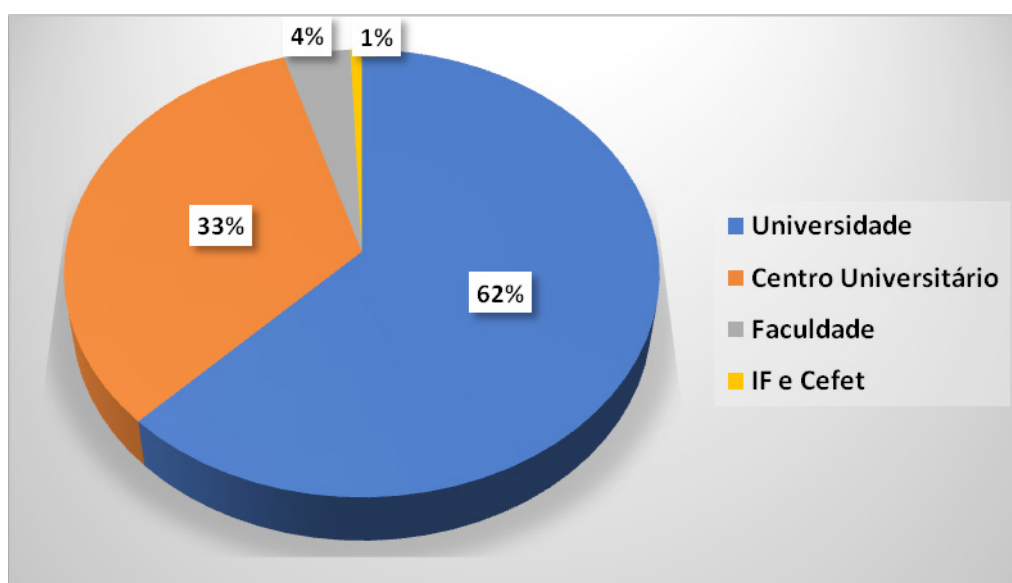
Gráfico 4- Distribuição das matrículas por categoria administrativa



Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

Quanto à distribuição dos alunos por tipo de organização (universidade, centro universitário, faculdade etc.), verifica-se que as universidades congregam a maioria dos estudantes de EaD, conforme apresentado no próximo gráfico.

Gráfico 5 - Distribuição dos alunos por tipo de instituição



Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

A importância da universidade, enquanto organização acadêmica, é ressaltada quando se observa o setor público integrado pela maioria dos alunos (89%). No setor privado, os alunos pertencentes às universidades também representam a maioria, 60%, mas encontra-se um percentual significativo de matriculados em Centros Universitários com 36%.

A tabela a seguir, apresenta a distribuição do percentual de matrículas segundo as categorias: administrativa, público e privado, e tipo de organização.

Tabela 3- Matrículas segundo categorias administrativas e organização acadêmica

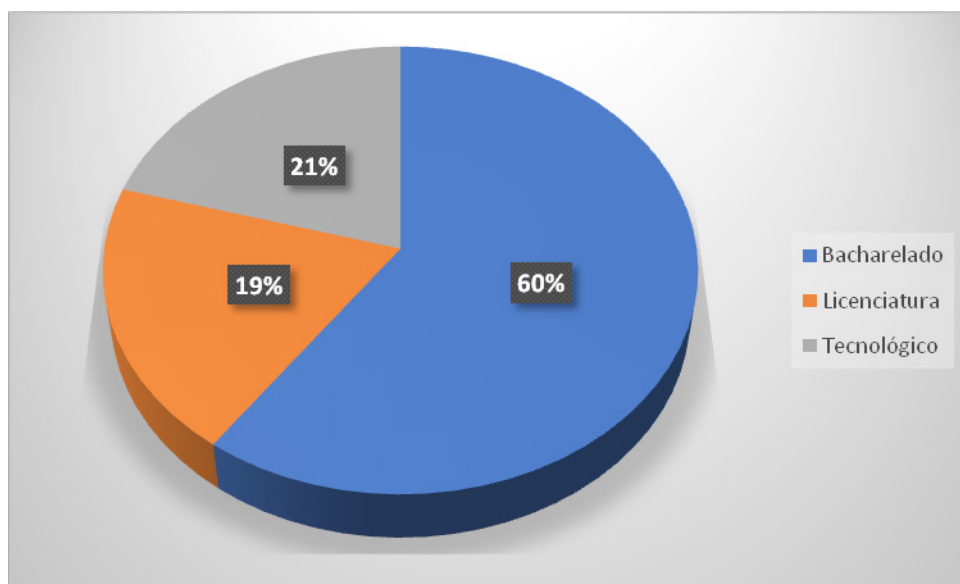
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet	Total
		154.572		4.512	13.843	172.927
	Federal	79.232			13.843	93.075
	Estadual	73.437		4.512		77.949
	Municipal	1.903				1.903
Privada		1.128.310	678.236	77.038		1.883.584
Total		1.282.882	678.236	81.550	13.843	2.056.511

Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

2.3 Modalidades de Ensino

A maioria dos estudantes do ensino superior no Brasil está matriculada em cursos de bacharelado (60%). Os cursos de licenciatura (que formam profissionais para atuação na educação básica) representam 19% das matrículas e, os tecnológicos, (que formam profissionais para atuarem no mercado) detêm 21%.

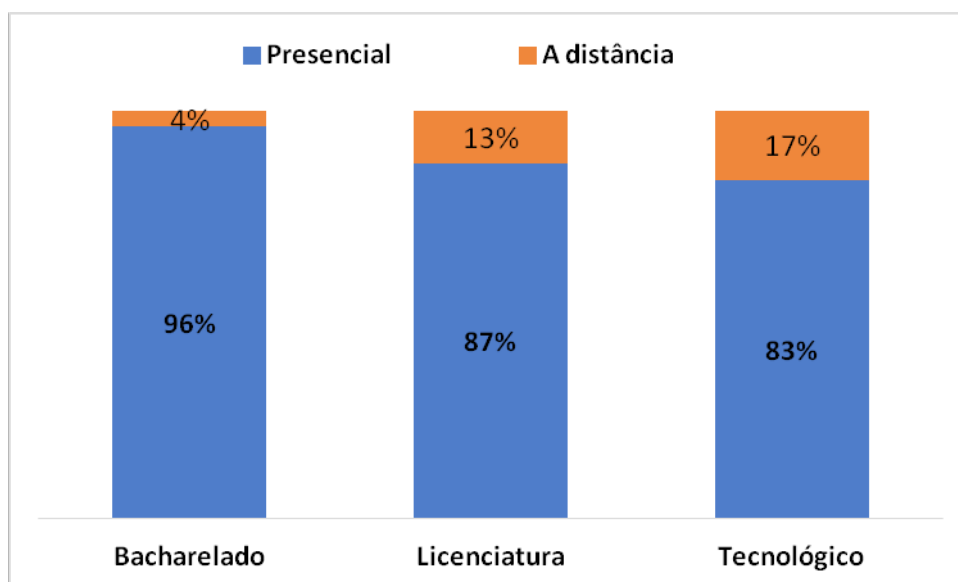
Gráfico 6 – Distribuição percentual de alunos por modalidade de ensino



Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos cursos presencial e EaD nas modalidades de bacharelado, licenciatura e tecnológico.

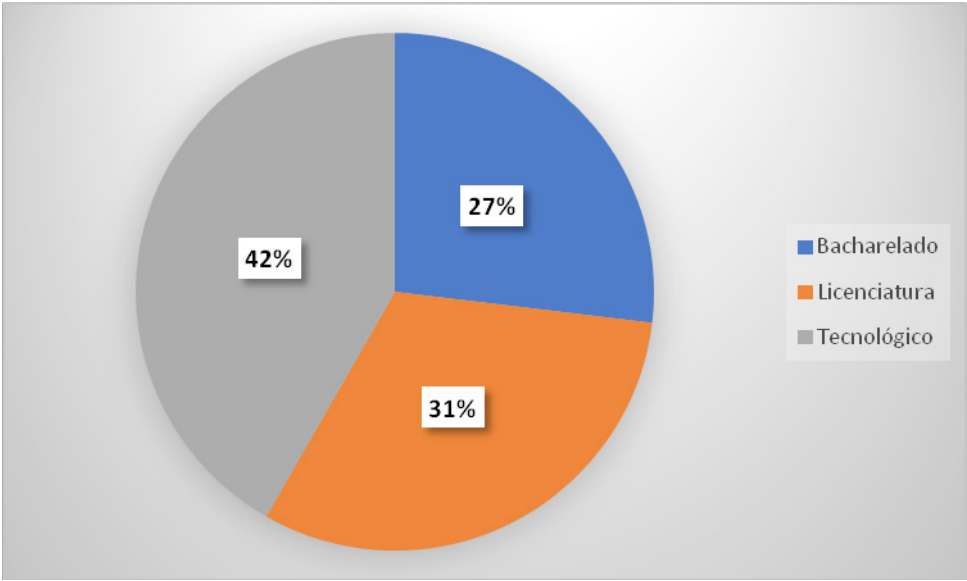
Gráfico 7 – Ensino presencial e a distância por modalidade de ensino



Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

Entretanto, quando se considera somente os cursos de EaD, o bacharelato perde sua posição (27%) em relação aos cursos tecnológicos e de licenciatura, que atingem os percentuais de 42% e 31% respectivamente.

Gráfico 8- Distribuição dos cursos a distância por modalidade de ensino



Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

Tabela 4 – Cursos presenciais e a distância por modalidade de ensino

Modalidade	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total
Presencial	21882	6419	6484	34785
A distância	855	996	1.326	3177
Total	22737	7415	7810	37962

Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

Tabela 5 – Número de matrículas presenciais e a distância por modalidade de ensino

	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico	Total
Presencial	5.018.585	811.788	529.193	6.359.566
A distância	670.750	816.888	568.873	2.056.511
Total	5.689.335	1.628.676	1.098.066	8.416.077

Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

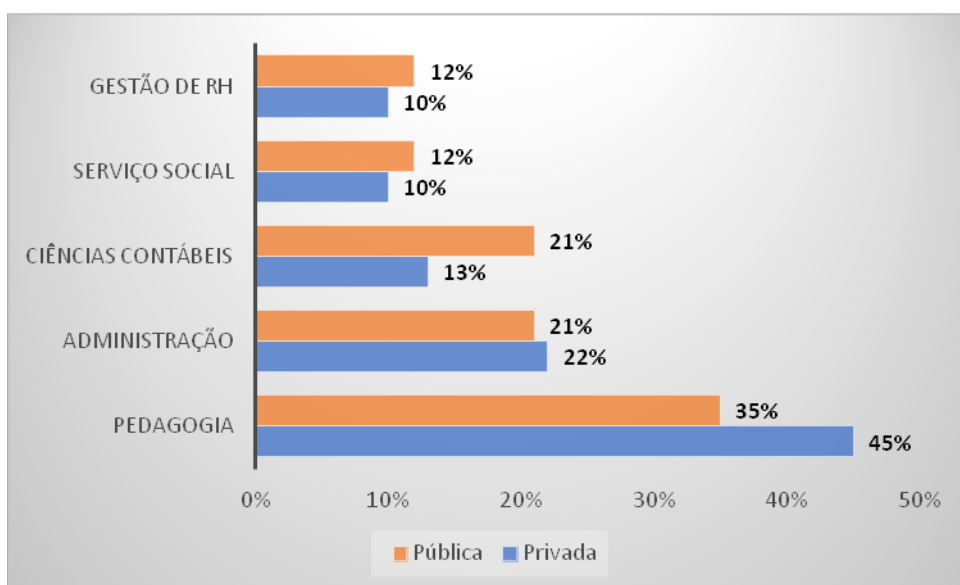
Conclui-se que os cursos de EaD estão exercendo um papel de complementação da formação profissional para aqueles que, por razões diversas, não tiveram possibilidade de realizar sua formação em cursos presenciais. Essa constatação é reforçada quando se analisa as principais

áreas do conhecimento preferidas pelos alunos de EaD e a distribuição dos matriculados por faixa etária.

2.4 Áreas do Conhecimento

Os cinco cursos preferidos dos alunos de EaD, em ordem crescente, são os seguintes: Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Gestão de Recursos Humanos como indica o gráfico a seguir.

Gráfico 9- Distribuição percentual das matrículas em EaD, segundo áreas de conhecimento



Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

Observa-se que não existe uma distinção marcante entre as preferências dos alunos das organizações públicas e privadas. Fica ressaltada a tendência de escolhas de cursos de complementação profissional. A predominância dos cursos de Pedagogia para formação de professores do ensino fundamental pode ser justificada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) ao considerar que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior e, em decorrência, estipula que somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento. Em consonância com a LDB, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) é que todos os professores de educação básica tenham

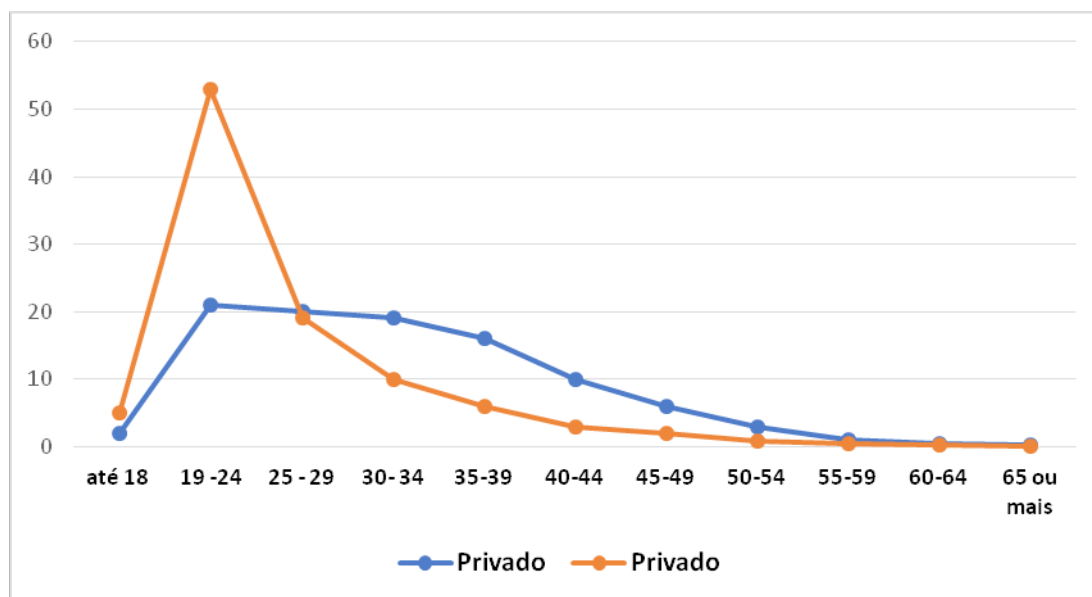
Cadernos CEDEC, n. 128, 2019

formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020. A meta pode ser considerada ambiciosa quando se analisa o contexto brasileiro em que a necessidade de formação docente constitui um problema central e recorrente. Para muitos professores de educação básica, participar de um curso de Pedagogia a distância, por exemplo, constitui uma possibilidade de atender a legislação e também de garantir sua permanência na docência.

2.5 Faixa etária dos alunos matriculados

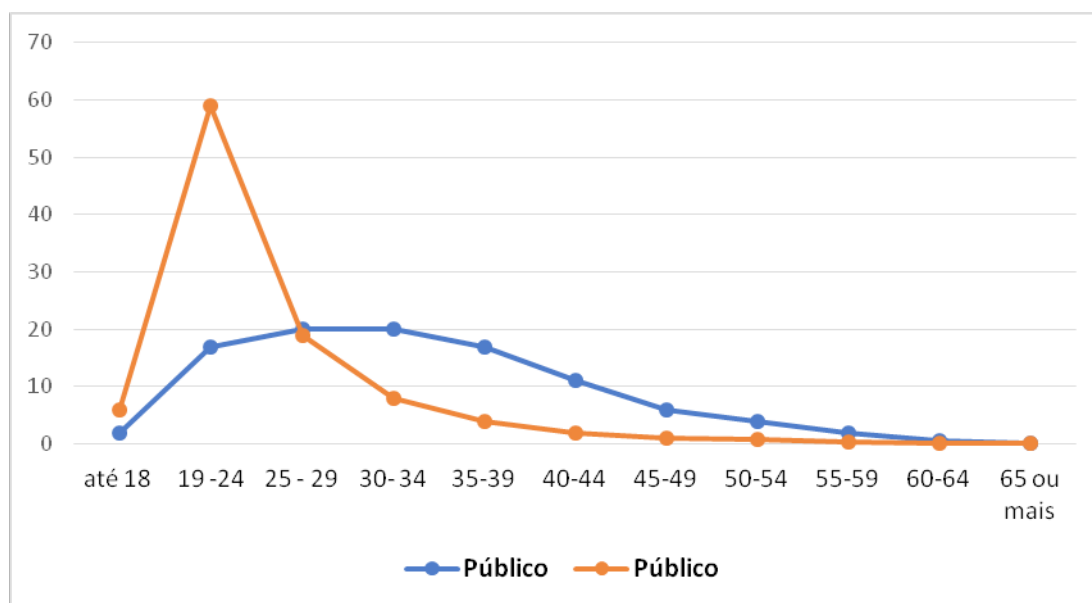
Finalmente, cabe apresentar a distribuição dos alunos matriculados nos cursos de graduação, segundo a faixa etária. Observa-se que nos cursos presenciais, a grande maioria é composta por alunos jovens na faixa entre 19 e 24 anos, o que sugere terem ingressado no ensino superior, logo após o término do ensino médio. Já os alunos dos cursos de EaD se matriculam nos cursos no decorrer da vida, indicando que o ensino a distância é uma oportunidade para a população adulta que deixou de estudar, não teve acesso ao ensino superior, entre outras razões.

Gráfico 10 – Faixa etária de alunos matriculados em cursos presenciais e a distância no setor privado



Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

Gráfico 11 – Faixa etária de alunos matriculados em cursos presenciais e a distância no setor público



Fonte: Censo da Educação Superior 2018, Inep. Elaboração própria

Considerações Finais

O número total de EaD de cursos de graduação em nível superior, listado no Censo do Inep em 2018, ainda é pequeno, (8%) em relação ao número total. Entretanto, quando se compara o número de matrículas de 2010 com o registrado em 2018, observa-se um crescimento significativo

Cadernos CEDEC, n. 128, 2019

nos últimos anos. Em 2018, foram contabilizados 8,45 milhões de matrículas no ensino de graduação, somando alunos de instituições públicas e privadas, dos quais 2,08 milhões correspondiam a cursos a distância. Observa-se que, nos últimos dez anos, o setor público não se expandiu. O aumento da demanda de vagas nos cursos de graduação foi preenchido pelo setor privado em que a expansão dos cursos de EaD assumiu um importante papel. Em 2018, a expansão de cursos por meio de EaD em organizações privadas incluía 91% dos alunos matriculados.

Do ponto de vista numérico, a região Sudeste é predominante com 44% dos cursos de EaD. Entretanto, quando se compara o percentual de matrículas por região geográfica, observa-se uma predominância da Região Sul (47%). Este dado indica que existe uma maior concentração de alunos nos cursos da Região Sul comparado a de outras regiões.

A maioria dos estudantes do ensino superior no Brasil (60%) está matriculada em cursos de Bacharelado. Entretanto, quando se considera somente os cursos de EaD, o bacharelato perde sua posição em relação aos cursos tecnológicos e licenciatura atingindo o percentual de 42% e 31% respectivamente.

Conclui-se que os cursos de EaD estão exercendo um papel de complementação da formação profissional para aqueles que não tiveram possibilidade fazê-lo anteriormente, por razões diversas. Essa constatação é reforçada quando se analisa as principais áreas do conhecimento preferidas pelos alunos de EaD e a distribuição dos matriculados por faixa etária. O curso de Pedagogia, em particular, é responsável por uma grande parcela dos cursos existentes no país, bem como pela maior parte do total de matrículas, correspondendo, em 2018, a 45% nas organizações privadas e 35% nas públicas. As áreas de classificação dos cursos são, portanto, muito úteis para o entendimento dos principais nichos de mercado no ensino superior na modalidade de Ead.

Finalmente, observa-se que nos cursos presenciais, a grande maioria dos alunos são jovens, integrantes da faixa de 19 a 24 anos, indicando que ingressaram no ensino superior, logo após terminar o ensino médio. Já os alunos dos cursos de EaD se matriculam nos cursos no decorrer da vida, indicando que o ensino a distância é uma oportunidade para a população adulta obter uma formação em nível superior.

Concluindo, os dados contidos no Censo da Educação Superior de 2018 informam que a modalidade de ensino a distância no Brasil possui certas características específicas em relação aos

cursos e aos alunos. Elas são múltiplas, necessitam ser compreendidas dentro de seus contextos locais de produção e revelam cenários distintos da educação superior no Brasil. Acredita-se que tais características são relevantes e devem ser consideradas tanto por gestores de políticas educacionais em ações de gestão e de supervisão de cursos a distância, no Brasil, quanto por acadêmicos na realização de pesquisas sobre o tema da educação superior.

3. PROPOSTA DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA AVALIAÇÃO DE CURSOS A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos cursos e programas desenvolvidos por meio de educação a distância (EaD), o alcance da qualidade das ações desenvolvidas exige o atendimento a um conjunto de indicadores referentes a aspectos políticos, sociais, didático-pedagógicos, tecnológicos e administrativos.

Esses indicadores constituem um referencial importante para os processos de regulação uma vez que, por meio das informações obtidas, poderão ser identificados os elementos das programações que deverão ser revistos e/ou aperfeiçoados.

A matriz de avaliação para cursos e programas desenvolvidos por meio de EaD, proposta neste estudo, inclui 15 (quinze) categorias destinadas a levantar informações sobre aspectos pertinentes à coordenação, docência, tutoria, equipe técnica, alunos, material didático, ambiente virtual, suporte técnico, entre outros. O quadro a seguir indica a distribuição das categorias incluídas na matriz de avaliação, distribuídos conforme a etapa de trabalho: planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação.

Quadro 1 – Matriz para avaliação de cursos e programas de EaD: distribuição de categorias segundo a etapa de trabalho

Planejamento	Desenvolvimento	Acompanhamento e Avaliação
1 Diretrizes políticas, sociais e educacionais Estrutura e organização da Instituição Convênios e parcerias	7 - Material didático	11- Processos de ensino e aprendizagem
2 - Projeto Pedagógico	8 - Ambiente do curso e materiais educacionais virtuais	12 - Comunicação entre docentes, tutores e alunos
3 - Composição do corpo docente (formação, experiência e aderência)	9 –Capacitação de docentes e tutores	13 - Suporte técnico para docentes e tutores
4 - Composição da equipe técnica (formação, experiência e aderência)	10 – Capacitação de alunos no ambiente virtual	14- Suporte técnico para alunos
5 - Perfil do aluno		15 - Avaliação dos alunos e informações sobre os egressos
6 – Tecnologia		

Fonte: Pontes, Aprile, 2019.

Todos esses indicadores reforçam a necessidade de uma abordagem mais ampla na avaliação das programações de EaD. Nesse sentido, as categorias não são independentes entre si, mas articuladas de forma a garantir uma avaliação global e não fragmentada do curso e/ou programa. Por conseguinte, problemas, dificuldades e/ou não atendimento a um deles poderá interferir no desenvolvimento do curso e/ou programa.

3.1 Indicadores de qualidade: etapa de planejamento

Nos cursos e programas desenvolvidos por meio de EaD, a fase de planejamento é crucial. Enquanto, nas programações presenciais, coordenadores e docentes têm condições de obter informações de imediato sobre possíveis problemas ou deficiências e buscar soluções ágeis e eficientes para sua resolução, na EaD, mesmo detectados com rapidez, o tempo de resposta, dependendo da questão a ser resolvida, poderá ser mais lento. Isso significa que, nas programações a distância, o processo de planejamento deve ser cuidadoso, preciso e detalhado.

É, na fase de planejamento, que decisões importantes são tomadas. A partir de diretrizes legais e de demandas sociais e educacionais relacionadas ao curso ou programa, bem como da organização e estrutura da organização responsável por sua oferta e de seus convênios e parcerias, um conjunto de decisões são tomadas em relação ao projeto pedagógico, à estrutura e a forma de veiculação do curso ou programa, à equipe de trabalho, entre outras. Essas decisões e definições, por sua vez, requerem a participação de profissionais com diferentes especialidades, posto que os conhecimentos exigidos, na maioria das vezes, são multidisciplinares.

Considerando estes aspectos, a fase de planejamento deverá contemplar as seguintes categorias que, por sua vez, inclui um conjunto de indicadores de qualidade:

- Diretrizes políticas e demandas sociais e educacionais relacionadas ao curso e/ou programa.
Organização e estrutura da instituição. Convênios e parcerias
- Projeto pedagógico
- Composição do corpo docente e tutoria
- Composição da equipe técnica

- Perfil do aluno
- Tecnologia

3.1.1 Diretrizes políticas e demandas sociais e educacionais relacionadas ao curso e/ou programa. Organização e estrutura da instituição. Convênios e parcerias

Esta categoria inclui indicadores que deverão levantar informações sobre as diretrizes políticas e demandas sociais e educacionais que orientarão a programação. Nesse sentido, cabe indagar quais são os compromissos e/ou metas da programação relacionadas à democratização das oportunidades educacionais e, em decorrência, que população-alvo será considerada prioritária.

Deverá também considerar a organização e a estrutura da instituição responsável pela oferta do curso, os convênios, as parcerias e os acordos técnicos em andamento ou em processo de celebração. Além desses, também é importante considerar a capacidade financeira da instituição; a equipe de profissionais a ser envolvida; o esquema de tutoria; a infraestrutura tecnológica disponível; o suporte técnico ao corpo docente, tutores e alunos; os materiais didáticos e emissão de certificado ou diploma.

3.1.2. Projeto pedagógico

O projeto pedagógico é o instrumento que contém as diretrizes que orientarão todas as ações pertinentes ao curso ou programa de EaD. Constitui, portanto, uma categoria importante para avaliação da qualidade da ação a ser empreendida.

Os indicadores deverão incluir informações sobre o cenário em que a programação será veiculada e o perfil dos alunos, alvos do curso ou programa. Também deverá incluir informações sobre a proposta do curso com indicação de seus objetivos, distribuição dos conteúdos por módulos (ou não, dependendo da estrutura adotada); definição da linguagem e das tecnologias para veiculação do curso; programação das atividades e os respectivos cronogramas de execução; metodologias, recursos e materiais utilizados no processo de ensino e aprendizagem; sistema de avaliação, indicando a periodicidade e os critérios de aprovação; exigências para obtenção de certificação e, inclusive, a sustentabilidade orçamentária do projeto. Estas informações deverão ser avaliadas quanto à sua coerência, articulação e aderência ao curso.

3.1.3 Composição do corpo docente e tutoria

A composição do corpo docente e da tutoria é fundamental para a consecução dos objetivos propostos, daí constituir-se em uma importante categoria de avaliação. Os indicadores deverão incluir informações sobre a formação, qualificação e a experiência de trabalho do corpo docente e dos tutores. Os requisitos profissionais deverão estar coerentes com a proposta curricular e atender às necessidades específicas e as exigências das áreas de conhecimento privilegiadas.

A aderência entre os profissionais e a proposta do curso também pode ser avaliada pela definição clara e objetiva das atividades a serem desenvolvidas; pela indicação da periodicidade e da interdisciplinaridade das ações correspondentes às funções dos vários grupos de profissionais envolvidos; pelo tempo destinado às ações do processo de ensino e aprendizagem e pelas estratégias utilizadas pela tutoria para atender os alunos de forma individual ou em grupo.

3.1.4 Composição da equipe técnica

Tal qual ocorre em relação ao corpo docente e à tutoria, a equipe técnica – constituída por profissionais com formação, qualificação e experiências em tecnologias da comunicação e da informação – deve estar coerente com a proposta do curso, visando fornecer o suporte técnico e tecnológico para sua veiculação, bem como para garantir o acesso dos alunos e a comunicação ágil entre docentes, tutores e participantes.

O suporte técnico e tecnológico constitui uma das condições básicas para que o aluno possa acessar o curso e dele participar. Vale lembrar que muitas causas de evasão dos cursos a distância se devem às dificuldades dos participantes em acessar e transitar pelo conteúdo oferecido.

3.1.5 Perfil do aluno

Como se sabe, boa parte dos alunos dos cursos a distância apresentam algumas características diferentes dos frequentadores de cursos presenciais, especialmente, no que se refere às suas condições de cursar programações que exijam sua presença física. O perfil desses alunos e o cenário em que se situam constituem elementos importantes para a definição dos meios de veiculação do curso, da linguagem e da estruturação dos conteúdos, entre outras variáveis.

Este indicador deverá considerar informações sobre a faixa etária, escolaridade, dispersão

geográfica, tipo de tecnologia de comunicação que os participantes terão acesso, suas necessidades e expectativas, além de informações sobre aspectos culturais referentes ao contexto em que o curso será oferecido.

3.1.6 Tecnologia

A depender das características do curso, poderão ser mobilizados determinados diferentes tipos de recursos tecnológicos, tais como, equipamentos de televisão, computadores conectados em rede, equipamentos para videoconferência e teleconferência, *softwares*, plataformas, sites na *internet*, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais, serviços telefônicos, fax, entre outros recursos.

Na avaliação da tecnologia, deve-se avaliar se os recursos tecnológicos utilizados são proporcionais ao número de docentes, tutores e alunos. Também deverá ser avaliada a sua adequação à programação, a sua facilidade de manuseio e de navegação, bem como as possibilidades de acesso em diferentes áreas física e geográfica, em que as programações serão veiculadas.

3.2 Indicadores de qualidade: etapa de desenvolvimento

As decisões e definições tomadas durante a fase de planejamento ganham corpo e se concretizam por meio do trabalho de profissionais com diferentes especialidades, realizado na etapa de desenvolvimento da proposta.

A qualidade do “produto” em desenvolvimento deverá ser garantida por meio do diálogo constante entre as equipes de trabalho, que deverão inclusive manter um cronograma de reuniões periódicas para que possam ser identificados e providenciados os ajustes necessários à programação. Esse diálogo interdisciplinar deverá ser assegurado pela coesão, coerência e unidade entre as equipes de trabalho. Mesmo que cada uma das equipes seja responsável por atividades específicas e particulares do trabalho, estas deverão estar articuladas e em sintonia com a proposta pedagógica e com os modelos de tecnologias de informação e comunicação priorizadas.

Tendo em vista estes aspectos, a fase de desenvolvimento deverá contemplar as seguintes categorias e seus respectivos indicadores de qualidade:

Rodrigues e Aprile

- Material didático
- Ambiente do curso e materiais educacionais virtuais
- Capacitação de docentes e tutores
- Capacitação de alunos no ambiente virtual.

3.2.1 Material didático

Mesmo contando com as inúmeras possibilidades de utilização das novas tecnologias, materiais didáticos impressos continuam a ter ampla aceitação por parte dos alunos em cursos e programas de EaD. Essa é uma das razões pelas quais muitos cursos realizados em ambientes virtuais costumam vir acompanhados de materiais impressos.

Os indicadores de qualidade deverão avaliar a articulação entre o material didático e as diretrizes do projeto pedagógico e sua compatibilidade com as características do público alvo. Deverão também avaliar o tipo de linguagem empregada, sua clareza e objetividade.

Além desses aspectos, deverão avaliar se os materiais utilizados possibilitam a aquisição por parte dos alunos de conteúdos, competências e habilidades priorizadas no programa e, ainda, a disponibilidade de roteiros, guias ou manuais de estudo e, principalmente, a mediação dos conteúdos pelo docente ou tutor.

3.2.2 Ambiente do curso e materiais educacionais virtuais

Em geral, a produção dos materiais educacionais para o ambiente virtual exige o trabalho de uma equipe interdisciplinar, especialmente, quando esses materiais recursos oriundos das tecnologias de informação e comunicação (TICs), entre eles: imagens animadas, vídeos, filmes, textos interativos, figuras em terceira dimensão, bancos de dados e laboratórios virtuais.

Os indicadores deverão verificar se os materiais educacionais virtuais são autoinstrutivos, se há inclusão de orientações de estudos, incentivos motivacionais e informações para que o aluno possa obter maior autonomia em seus estudos sem precisar de ajuda constante do tutor. Deverão ainda verificar se os materiais permitem eliminar as limitações de espaço e de tempo, agilizando o processo interativo entre docentes, tutores e alunos.

3.2.3 Capacitação de docentes e tutores

A qualificação dos docentes e tutores exprime a adequação e a aderência entre a formação e as experiências desses profissionais e a proposta a ser desenvolvida. Contudo, antes do início do trabalho, docentes e tutores deverão se submeter a um processo de capacitação para obter uma sintonia na linguagem. A capacitação deverá contemplar: o projeto pedagógico; as características do público alvo e do contexto; as tecnologias e os recursos educacionais; o sistema de tutoria, de avaliação e de certificação e o cronograma de atividades.

Os indicadores de qualidade deverão permitir a avaliação da adequação do programa de capacitação; a relação numérica entre tutores e participantes; os plantões de tutoria; os períodos de maior afluência de participantes e o tempo entre consultas e respostas.

Deverão também avaliar se a instituição mantém documentação dos docentes e tutores, atendendo a legislação vigente, além de informações sobre sua carga horária de trabalho e estratégias utilizadas pela instituição para que os participantes sejam informados sobre os horários da tutoria, dos *chats* e das videoconferências.

3.2.4 Capacitação dos alunos no ambiente virtual

Os indicadores de qualidade referentes ao processo de capacitação dos alunos para utilização do ambiente virtual deverão verificar se o conteúdo e as estratégias utilizadas permitem prepará-los ou apoiá-los na utilização dos recursos do ambiente virtual, quais sejam: navegação pelos conteúdos, envio e recepção de emails, comunicação com os tutores e demais alunos e participação nos *chats* e videoconferências. As ações de capacitação dos alunos deverão ocorrer preferencialmente *on-line*, pois é no ambiente virtual que ocorrerá o programa. Quando os participantes não têm conhecimentos sobre computadores, a capacitação poderá ser presencial.

3.3 Indicadores de qualidade: etapa de acompanhamento e avaliação

Os programas de EaD exigem um acompanhamento diferenciado em relação ao ensino presencial, sobretudo no que diz respeito ao emprego de recursos tecnológicos e aos materiais didáticos e pedagógicos utilizados para sua veiculação. A etapa de acompanhamento e avaliação

Rodrigues e Aprile

deverá contemplar os seguintes indicadores de qualidade:

- Processos de ensino e aprendizagem
- Comunicação entre docentes, tutores e alunos
- Suporte técnico para docentes e tutores
- Suporte técnico para alunos
- Avaliação dos alunos e informações sobre os egressos

3.3.1 Processo de ensino e aprendizagem

Em EaD, o processo de ensino e aprendizagem deve ser mediado por materiais didáticos e pedagógicos impressos e/ou virtuais.

Por se tratar de um aspecto fundamental das programações de EaD, os indicadores de qualidade deverão verificar se os conteúdos estimulam a realização de operações complexas, por exemplo, a síntese integradora de conceitos, bem como se propõem a aplicação de teorias em situações que demandam o aprofundamento dos estudos e, ainda, se possibilitam a discussão das implicações tecnológicas, sociais e éticas dessas aplicações.

Deverão também verificar as estratégias empregadas pela tutoria quanto ao acompanhamento do desempenho dos participantes, bem como sua participação em *chats*, videoconferências e demais atividades programadas, além de identificar os motivos de suas ausências e as estratégias utilizadas no processo de tutoria.

3.3.2 Comunicação entre docentes, tutores e alunos

Em relação ao sistema de comunicação, os indicadores de qualidade deverão avaliar se as estratégias e recursos empregados atendem com agilidade e flexibilidade às demandas dos estudantes.

Também deverão verificar se os procedimentos na comunicação entre tutores e alunos e entre os próprios alunos constam de manual ou guia de estudos. Ainda deverão verificar se o sistema de comunicação permite o monitoramento permanentemente das dificuldades dos alunos, inclusive a evolução de seu aproveitamento e se inclui espaços no site para que os participantes possam apresentar suas críticas e sugestões.

3.3.3 Suporte técnico para os docentes e tutores

O suporte técnico dado por especialistas em tecnologias da informação e da comunicação constitui um aspecto importante para viabilizar o trabalho de docentes e tutores. Alguns docentes se recusam a aceitar as propostas de EaD devido às suas dificuldades em utilizar novos recursos, tanto dos equipamentos em si, quanto dos existentes no ambiente virtual.

Os indicadores de qualidade deverão permitir verificar se os docentes e tutores são orientados no início do trabalho quanto à utilização dos recursos do programa e da *internet*. Deverão ainda considerar se é providenciado um roteiro ou manual contendo orientações para que docentes e tutores possam recorrer a elas, sempre que necessário.

3.3.4 Suporte técnico para os alunos

Tal qual ocorre com os docentes e tutores, o aluno deve receber orientações sobre os procedimentos a serem adotados para utilização dos recursos do ambiente virtual, para comunicar-se com o tutor e com os demais alunos e participar dos espaços e das atividades coletivas. Muitas vezes, alunos se evadem dos cursos de EaD pela dificuldade do manuseio das tecnologias, seja via computador ou celular, seja por dificuldades em transitar pelo ambiente virtual.

Os indicadores de qualidade deverão avaliar as estratégias empregadas para a divulgação dessas orientações, bem como o registro pela tutoria das dificuldades e dúvidas apontadas pelos estudantes, que deverão ser analisadas e consideradas, se for o caso, na revisão e/ou aperfeiçoamento do programa implantado.

Deverão também avaliar se o tutor atende com agilidade e precisão os estudantes na resolução de suas dúvidas e/ou dificuldades. E, ainda, se os monitores buscam apoio da equipe de especialistas quando não têm condições de atender às demandas dos alunos.

3.3.5 Avaliação dos alunos e informações sobre os egressos

A avaliação da aprendizagem constitui um processo contínuo, dinâmico e abrangente, que deve ocorrer no início (diagnóstica), durante (formativa) e no final (somativa) do curso. Envolve a apropriação de conteúdos, participação nos fóruns, *chats*, videoconferências debates, tempo para

realização do curso e relacionamento com os demais estudantes.

Os indicadores deverão considerar o perfil do aluno e o tempo que dispõe para estudar e executar as atividades e se as estratégias empregadas permitem aos alunos utilizar níveis mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes para responder às questões e executar as atividades solicitadas.

Também deverão avaliar: a adequação dos instrumentos de avaliação aos conteúdos desenvolvidos no curso e sua coerência com a proposta do curso; o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos; o incentivo à construção de conhecimentos e os procedimentos para a autoavaliação.

E, por fim, a instituição responsável deverá dispor de um cadastro permanente de informações sobre o destino dos egressos e sua inserção no mundo do trabalho, o que lhe permitirá rever a programação, identificando aspectos a serem consolidados e outros a serem revistos.

Em resumo, a matriz de indicadores apresentada constitui um ponto de referência para avaliação de cursos superiores desenvolvidos por meio de EaD. Dependendo das características dos cursos, esta matriz poderá ser ampliada com a inserção de novos indicadores e/ou modificada mediante a substituição ou adaptação de outros aspectos a serem avaliados.

O registro das informações obtidas por meio da utilização deste instrumento permitirá a geração de relatórios com indicação de elementos do curso que deverão ser aperfeiçoados; mantidos; revistos e/ou substituídos. Trata-se, pois, de uma ferramenta flexível e auxiliar para gestão, acompanhamento e supervisão do curso, bem como para o planejamento de futuras programações.

CONCLUSÃO

Como já destacado, esta pesquisa realizada pelo CEDEC, com apoio e financiamento do INEP, teve por objetivo identificar indicadores de qualidade para construção de uma matriz de avaliação de cursos de educação superior desenvolvidos por meio de EaD, considerando o percurso histórico dessa modalidade de ensino e a análise de dados estatísticos disseminados pelo Censo da Educação Superior de 2018, divulgados pelo Inep.

Procurou-se evidenciar e reconhecer aspectos referentes ao atual cenário dos cursos superiores promovidos por meio de Ead, no país, segundo a categoria administrativa da instituição (pública federal, pública estadual, pública municipal e privada), acrescida da região geográfica em que se localizam, e o grau acadêmico conferido ao aluno (bacharelado, licenciatura, tecnológico). Também foram consideradas as grandes áreas de conhecimento em que se situam os cursos de EaD de maior expressão (“Formação de professor e ciências da educação” e “Comércio e administração”), além do perfil dos alunos de EaD em relação à distribuição por faixa etária.

Tendo, pois, como “pano de fundo” o percurso histórico e os dados apresentados pelo Inep sobre a educação superior que apontam para um crescimento dos cursos superiores desenvolvidos por meio de Ead, o estudo realizado considera que a disponibilidade de uma matriz para avaliação de tais cursos assume um papel preponderante na medida em que seus indicadores estão diretamente associados à qualidade da oferta de tais cursos, à construção coletiva do conhecimento já que sua operacionalização envolve profissionais de diferentes áreas de conhecimento e ao seu reconhecimento social como uma possibilidade efetiva de formação de profissionais para sua atuação competente e crítica, no mundo do trabalho.

E, ainda, considerando o crescimento dos cursos superiores por meio de EaD, urge a adoção de instrumentos de avaliação válidos e viáveis cujos resultados possam subsidiar as políticas públicas para acesso e permanência de estudantes em cursos de educação a distância realizados por meio de EaD.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, 2011.
- ALVES, J. B.; APRILE, M. R.; KINOSHITA, M. **Mecânica de Refrigeração**. São Paulo: SENAI. SP, 1997.
- ALVES, J. R. M. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- ALVES, R, M.; ZAMBALDE, A. L.; FIGUEIREDO, C. X. **Ensino a distância**. UFLA/FAEPE, 2004.
- ALVES, J. R. M. A história da educação a distância no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- ÁLVARES JÚNIOR, O. M.; MARTINEZ FILHO, A. M.; APRILE, M. R. **Inspeção Veicular**. SENAI. SP. DRD: São Paulo, 2000.
- BRASIL . **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- COSTA, K.S; FARIA, G.G. **EaD, Sua Origem Histórica, Evolução e Atualidade Brasileira Face ao Paradigma da Educação Presencial**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>>. Acesso em dezembro 2012.
- CASTRO, R. **Roquette-Pinto: O homem multidão**. Revista especial dos 60 anos da Rádio MEC. Rio de Janeiro: Fundação Roquette-Pinto, 1996.
- CUQUEJO, M. A. **Boa Saúde: Uma experiência em rádio educativo**. 1981. 81p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Comunicação Social) - Escola de Comunicação da UFRJ, Rio de Janeiro, 1981.
- FARIA, A. A.; SALVADORI, A. **A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil**. Revista das Faculdades Santa Cruz, Curitiba, v.8, n.1, jan/jun 2010.
- FERNANDEZ, C. T.; DEPRESBITERIS, L. **Educação a Distância no SENAI-SP: um pouco** Cadernos CEDEC, n. 128, 2019

- de reflexões ao longo da história.** Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun.1996.
- FERNANDEZ, C. T.; NAPOLITANO, M. E. **Tecnologia de Elaboração de Material Impresso.** São Paulo: SENAI-SP, 2000.
- GAZZANEO, B. C.; APRILE, M. R. **Tecnologia Mecânica Básica - Materiais.** São Paulo: SENAI-SP, 1998.
- GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores: viabilidade, potencialidades e limites.** 4 ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.
- GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos.** Curitiba: Ibpx, 2009.
- HOLMBERG, B. Educación a distancia: Situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- HORTA, J. S. B. **Histórico do Rádio Educativo no Brasil (1922/1970).** Cadernos da PUC – RJ. Tópicos em Educação. Série Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, n. 10, set.1972.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Inep.** Censo da Educação Superior: 2018 – microdados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=116&option=com_content&view=article> . Acesso em nov. de 2019.
- LANDIM, C. M. M. P F. **Educação a distância: algumas considerações.** Versão Preliminar. Rio de Janeiro: CNI/SENAI, 1997.
- LED. LABORATÓRIO DE ENSINO A DISTÂNCIA; UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **História do Ensino a Distância no Brasil e no Mundo.** Curso de Especialização para Gestores de Instituições de Ensino Técnico. Florianópolis, SC: UFSC/LED, 1999.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LITWIN, E. **Educação a distância: Temas para o debate de uma nova agência educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: A educação a distância hoje.** São Paulo: Pearson, 2007.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da educação a distância no Brasil.**

Disponível em: <<http://followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: dezembro 2010.

MARQUES, C. **Ensino a distância começou com cartas a agricultores. 29 set.2004. Folha.**

com. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml>>.

Acesso em dezembro 2012.

MIGUEL, U.; APRILE, M. R. **Eletricidade e Eletrônica Veicular.** São Paulo: SENAI- SP, 2000.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Distance education: a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, J. M. **Avaliação do ensino superior a distância no Brasil.** 2009. Disponível em:

<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em dezembro de 2012.

NISKIER, A. **Educação a Distância. A tecnologia da esperança.** São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância - O estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.

PRADO PIMENTEL, F. **O rádio educativo no Brasil: uma visão histórica.** Rio de Janeiro: Soamec, 2004.

PRETI, O. **Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada.** Cuiabá: NEAD/IE, UFMT, 1996.

RODRIGUES, M. **Universidade Aberta do Brasil.** Disponível em: <<http://www.vestibular.br/brasil escola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>>. Acesso: dezembro de 2010.

SANTOS, P. SEED – **Secretaria de Educação a Distância.** Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br>>. Acesso: dezembro de 2010.

TUDELA, F. B.; APRILE, M. R. **Usinagem - Tecnologia do Corte.** São Paulo: SENAI. SP. DRD, 1998.

VASCONCELOS, S. P. G. Educação a distância: histórico e perspectivas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viii/felin/19.htm>. Acesso: dezembro de 2012.