



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Implicações da Pandemia na Mediação Pedagógica sob o Ponto de Vista do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): o caso da Licenciatura em Pedagogia a distância

MARCOS FELIPE FERREIRA

Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC)

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos

BRASÍLIA - DF

2023

Marcos Felipe Ferreira

Implicações da Pandemia na Mediação Pedagógica sob o Ponto de Vista do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): o caso da Licenciatura em Pedagogia a distância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), vinculada à linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos.

BRASÍLIA - DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fff383e Ferreira , Marcos Felipe
i Implicações da pandemia na mediação pedagógica sob o ponto
de vista do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
(ENADE): o caso da Licenciatura em Pedagogia a distância /
Marcos Felipe Ferreira ; orientador Gilberto Lacerda dos
Santos. -- Brasília, 2023.
166 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2023.

1. Pandemia. 2. Ensino superior a distância. 3. Mediação
pedagógica. 4. Sistemas de avaliação. 5. ENADE. I. Lacerda
dos Santos, Gilberto, orient. II. Título.

Marcos Felipe Ferreira

Implicações da Pandemia na Mediação Pedagógica sob o Ponto de Vista do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE): o caso da Licenciatura em Pedagogia a distância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), vinculada à linha de pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador e Presidente da Banca Examinadora: Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Andrea Cristina Versuti
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Lucio França Teles
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Mauro Cavalcante Pequeno
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Lembrar de todos os que contribuíram para o sucesso deste trabalho de pesquisa é árduo e, se eu fosse listar, certamente alguém seria injustamente esquecido. Eu me desculpo por não conseguir mencionar todos e agradeço aos que, de alguma maneira, puderam participar dessa jornada com críticas, sugestões e elogios. Alguns, no entanto, merecem ser homenageados. Meu orientador é uma figura ímpar. Com o seu vasto conhecimento, a sua extrema competência, a sua paciência e a sua generosidade em inúmeros momentos da minha caminhada, ele me ensinou muito e realizou enormes aprimoramentos no meu trabalho, por isso merece todas as homenagens e o meu eterno agradecimento. Agradeço, ainda, às professoras e aos professores com os quais eu convivi no cumprimento de disciplinas ou em outros momentos, os quais, ao conhecerem a minha proposta, deram a sua contribuição e me ajudaram no aprofundamento do tema da pesquisa. Aos meus colegas de doutorado agradeço pelo companheirismo e pelas colaborações nessa caminhada, com as discussões e trocas de conhecimentos com todo o desprendimento. Aos meus colegas professores de trabalho agradeço igualmente pelo aporte permanente de sugestões e pelos gestos motivadores. Aos familiares agradeço pelo estímulo constante e pelos acenos de motivação. À minha querida esposa, Renata, parceira de vida e sempre presente, expresso a minha gratidão pelo apoio em todos os momentos, compreendendo a importância da minha dedicação a esta pesquisa. À Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília agradeço pelo acolhimento ao meu projeto e pela chance da execução desta pesquisa. Por fim, agradeço a Deus e aos seus incansáveis “auxiliares”, que cuidam constantemente para que eu tenha, sob a sua proteção, lucidez, bom senso e sucesso.

RESUMO

Os reflexos da pandemia da covid-19 são, a partir do início de 2020, devastadores para as sociedades mundiais e serão sentidos ainda por muito tempo. Esse fenômeno já está escrito na história como um dos que mais produziu óbitos, indistintamente, nas populações de todos os continentes. Ademais, ele afetou gravemente a economia mundial, deixou uma incontável quantidade de famílias dizimadas e de pessoas com sequelas físicas e psicológicas. Desde o início da crise sanitária e enquanto não havia vacinas, nem medicamentos, o poder público impôs o isolamento social. Atividades profissionais, comerciais e educacionais foram interrompidas, compulsoriamente, na sua forma presencial. Funcionaram apenas serviços de emergência. Essa situação atingiu gravemente os sistemas de ensino em todo o mundo, semeando e produzindo déficits educacionais incalculáveis. Mesmo com todos os esforços para mitigar a falta de aulas presenciais, os que mais sofreram foram os sistemas que já se submetiam historicamente a diversos desafios, como o do Brasil. A pesquisa em questão mostra, por intermédio de dados oficiais fornecidos pelos sistemas de avaliação do ensino superior, especialmente o ENADE, algumas das consequências produzidas pelo afastamento compulsório dos estudantes do ambiente escolar no momento da pandemia, sob o ponto de vista da mediação pedagógica na educação superior. Trata-se de um recorte temporal que tem como objeto de estudo o curso de Licenciatura em Pedagogia, com ênfase no ensino superior a distância. Espera-se que os resultados encontrados neste trabalho possam contribuir para que os sistemas de ensino tenham a possibilidade de rever e aperfeiçoar políticas de redução de danos de aprendizagem deixados por esse terrível momento histórico. É implícita, neste trabalho, a grande importância da atuação permanente das políticas de avaliação educacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que não são absolutas para dar cabo aos desafios educacionais, mas representam um dos balizadores que corroboram para a obtenção de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: pandemia; ensino superior a distância; mediação pedagógica; sistemas de avaliação; ENADE.

ABSTRACT

The repercussions of the covid-19 pandemic are, from the beginning of 2020, devastating for world societies and will be felt for a long time to come. This phenomenon is already written in history as one of the causes of the most deaths, indistinctly, in the populations of all continents. Furthermore, it seriously affected the world economy, leaving countless families decimated and people with physical and psychological sequelae. Since the beginning of the health crisis and while there were no vaccines or medicines, the public authorities imposed social isolation. Professional, commercial and educational activities were compulsorily interrupted in their face-to-face form. Only emergency services worked. This situation seriously affected education systems around the world, sowing and producing incalculable educational deficits. Even with all the efforts to mitigate the lack of face-to-face classes, those that suffered the most were the systems that had historically submitted to various challenges, such as Brazil. The research in question shows, through official data provided by higher education evaluation systems, especially ENADE, some of the consequences produced by the compulsory removal of students from the school environment at the time of the pandemic, from the point of view of pedagogical mediation in college education. It is a temporal cut that has as object of study the Degree in Pedagogy, with emphasis on distance higher education. It is hoped that the results found in this work can contribute so that education systems have the possibility to review and improve policies to reduce learning damage left by this terrible historical moment. Implicit in this work is the great importance of the permanent performance of educational evaluation policies, such as the Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), which are not absolute to deal with educational challenges, but represent one of the beacons that corroborate to obtaining a quality education.

Keywords: pandemic; distance higher education; pedagogical mediation; evaluation systems; ENADE.

RIEPILOGO

Le ripercussioni della pandemia di Covid 19 sono, dall'inizio del 2020, devastanti per le società mondiali e si faranno sentire ancora per molto tempo. Questo fenomeno è già scritto nella storia come uno di quelli che ha prodotto più morti, indistintamente, in tutte le popolazioni di tutti i continenti. Inoltre, ha colpito gravemente l'economia mondiale, lasciando un numero innumerevole di famiglie decimate e persone danneggiate fisicamente e psicologicamente. Dall'inizio della crisi sanitaria e mentre non c'erano né vaccini né medicinali, le autorità pubbliche hanno imposto l'isolamento sociale. Le attività professionali, commerciali ed educative sono state obbligatoriamente interrotte nella loro forma in presenza. Funzionavano solo i servizi di emergenza. Questa situazione ha colpito gravemente i sistemi educativi di tutto il mondo, seminando e producendo deficit educativi incalcolabili. Nonostante tutti gli sforzi per mitigare la mancanza di lezioni in presenza, quelli che hanno sofferto di più sono stati i sistemi storicamente sottoposti a varie sfide, come il Brasile. La ricerca in questione mostra, attraverso i dati ufficiali sulla valutazione, alcune delle conseguenze prodotte dall'allontanamento coatto degli studenti dall'ambiente scolastico al tempo della pandemia dal punto di vista della mediazione pedagogica nell'istruzione superiore. Si tratta di un taglio temporale che ha come oggetto di studio il corso di Licenza in Pedagogia, con enfasi sulla modalità a distanza. Si spera che i risultati trovati in questo lavoro possano contribuire affinché i sistemi educativi abbiano la possibilità di rivedere e migliorare le politiche per ridurre i danni all'apprendimento lasciati da questo terribile momento storico. Implicita in questo lavoro è la grande importanza dell'attuazione permanente delle politiche di valutazione educativa, come il *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*, che non sono assolute per affrontare le sfide educative, ma che rappresentano uno dei fari che corroborano l'istruzione Di Qualità.

Parole chiave: pandemia, istruzione superiore a distanza, mediazione pedagogica, sistemi di valutazione.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Relação entre atividade mediada, signo e artefato	73
Figura 2 – Triângulo representativo da conexão entre sujeitos (s), instrumentos (i) e objeto (o), de acordo com Vygotsky	75
Figura 3 – Esquema metodológico da pesquisa	81
Figura 4 – SINAES de acordo com os seus eixos e protagonistas	86

GRÁFICOS

Gráfico 1 – As principais dificuldades dos estudantes da educação superior durante a pandemia	22
Gráfico 2 – Quantidade de países e tempo, em semanas, de fechamento total ou parcial das escolas	23
Gráfico 3 – <i>Ranking</i> de países cujas escolas ficaram fechadas, total ou parcialmente, entre 61 e 83 semanas, no período de março de 2020 a novembro de 2021	25
Gráfico 4 – Número de matrículas em graduação presencial e a distância no Brasil, entre 2010 e 2021	33
Gráfico 5 – Percentual de crescimento das matrículas em graduação presencial e a distância no Brasil, entre 2011 e 2021	34
Gráfico 6 – Número de matrículas em graduação a distância entre IES públicas e privadas no Brasil, entre 2010 e 2021	35
Gráfico 7 – Percentual de crescimento das matrículas em graduação a distância no Brasil, entre 2011 e 2021	36
Gráfico 8 – Distribuição dos 718 polos/cursos por região, em 2016	47
Gráfico 9 – Distribuição dos 718 polos/cursos por estado, em 2016	48
Gráfico 10 – IDH de 2016 dos estados que tinham polos da UAB	49
Gráfico 11 – IDEB de 2015 dos estados que tinham polos da UAB	49
Gráfico 12 – Distribuição dos 718 polos por tipos de cursos em 2016	50
Gráfico 13 – Distribuição percentual dos seis primeiros cursos da UAB de 2016	50
Gráfico 14 – Percentual de oferta de cursos de graduação pelas oito primeiras áreas no Brasil, em 2021	95
Gráfico 15 – Quantidade de matrículas dos 11 primeiros cursos de graduação no Brasil, em 2021	96
Gráfico 16 – Oferta de cursos de graduação a distância dos oito primeiros cursos no Brasil, em 2021	97
Gráfico 17 – Quantidade de matrículas de graduação a distância dos oito primeiros cursos no Brasil, em 2021	98

Gráfico 18 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades públicas, em 2014	103
Gráfico 19 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia, nos centros universitários, em 2014	104
Gráfico 20 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia, nas universidades públicas, em 2017	105
Gráfico 21 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia, nos centros universitários privados, em 2017	106
Gráfico 22 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia, nas universidades públicas, em 2021	107
Gráfico 23 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia, nos centros universitários, em 2021	107
Gráfico 24 – Desempenho percentual das categorias de análise de universidades públicas em 2014	109
Gráfico 25 – Desempenho percentual das categorias de análise dos centros universitários privados em 2014	110
Gráfico 26 – Desempenho percentual das categorias de análise das universidades públicas em 2017	111
Gráfico 27 – Desempenho percentual das categorias de análise dos centros universitários privados em 2017	112
Gráfico 28 – Desempenho percentual das unidades das universidades públicas em 2021 ...	113
Gráfico 29 – Desempenho percentual das unidades dos centros universitários em 2021	114
Gráfico 30 – Desempenho do grupo universidade pública a distância em 2014, 2017 e 2021	115
Gráfico 31 – Desempenho do grupo universidade pública presencial em 2014, 2017 e 2021.....	116
Gráfico 32 – Desempenho do grupo centro universitário privado a distância em 2014, 2017 e 2021	117
Gráfico 33 – Desempenho do grupo centro universitário privado presencial em 2014, 2017 e 2021	118
Gráfico 34 – Comportamento das questões da modalidade presencial nas três versões do ENADE, em universidades públicas	119

Gráfico 35 – Comportamento das questões da modalidade a distância nas três versões do ENADE, em universidades públicas	120
Gráfico 36 – Comportamento das questões da modalidade presencial nas três versões do ENADE, nos centros universitários privados	121
Gráfico 37 – Comportamento das questões da modalidade a distância nas três versões do ENADE, nos centros universitários privados	122
Gráfico 38 – Comportamento das categorias de análise da modalidade presencial nas três versões do ENADE, nas universidades públicas	123
Gráfico 39 – Comportamento das categorias de análise da modalidade a distância nas três versões do ENADE, nas universidades públicas	124
Gráfico 40 – Comportamento das categorias de análise da modalidade presencial nas três versões do ENADE, nos centros universitários privados	125
Gráfico 41 – Comportamento das categorias de análise da modalidade a distância nas três versões do ENADE, nos centros universitários privados	126
Gráfico 42 – Diferença entre modalidade a distância e a modalidade presencial nas universidades públicas nas três versões do ENADE	127
Gráfico 43 – Diferença entre modalidade a distância e a modalidade presencial nos centros universitários privados nas três versões do ENADE	128
Gráfico 44 – CLS do grupo universidade pública presencial nas três versões do ENADE ...	130
Gráfico 45 – CLS do grupo universidade pública a distância nas três versões do ENADE ..	130
Gráfico 46 – CLS do grupo centro universitário privado presencial nas três versões do ENADE	131
Gráfico 47 – CLS do grupo centro universitário privado a distância nas três versões do ENADE	131
Gráfico 48 – CLS do grupo universidade pública a distância e presencial nas três versões do ENADE	132
Gráfico 49 – CLS do grupo centro universitário privado a distância e presencial nas três versões do ENADE	133
Gráfico 50 – Comportamento do percentual médio das 14 questões nas universidades públicas, nas modalidades presencial e a distância, nas três versões do ENADE	134
Gráfico 51 – Comportamento do percentual médio das 14 questões nos centros universitários privados, nas modalidades presencial e a distância, nas três versões do ENADE.....	135

Gráfico 52 – Comparativo temporal das categorias de análise na modalidade presencial, nas universidades públicas, nas três versões do ENADE.....	137
Gráfico 53 – Comparativo temporal das categorias de análise na modalidade a distância, nas universidades públicas, nas três versões do ENADE.....	138
Gráfico 54 – Comparativo temporal das categorias de análise na modalidade presencial, nos centros universitários privados, nas três versões do ENADE.....	139
Gráfico 55 – Comparativo temporal das categorias de análise na modalidade a distância, nos centros universitários privados, nas três versões do ENADE.....	139
Gráfico 56 – Desempenho médio do grupo universidade pública presencial e a distância nas três versões no ENADE	140
Gráfico 57 – Desempenho médio do grupo centro universitário privado presencial e a distância nas três versões no ENADE	141
Gráfico 58 – CLS por categoria de análise no grupo universidade pública presencial nas três versões do ENADE	142
Gráfico 59 – CLS por categoria de análise no grupo universidade pública a distância nas três versões do ENADE	143
Gráfico 60 – CLS por categoria de análise no grupo centro universitário presencial nas três versões do ENADE	144
Gráfico 61 – CLS por categoria de análise no grupo centro universitário a distância nas três versões do ENADE	144
Gráfico 62 – Desvio-padrão das categorias de análise nas universidades públicas presenciais	146
Gráfico 63 – Desvio-padrão das categorias de análise nas universidades públicas a distância	146
Gráfico 64 – Desvio-padrão das categorias de análise nos centros universitários privados presenciais	147
Gráfico 65 – Desvio-padrão das categorias de análise nos centros universitários privados a distância	148

QUADROS

Quadro 1 – As gerações do ensino a distância	39
Quadro 2 – Alguns fatos históricos sobre o ensino a distância no Brasil	41
Quadro 3 – Diferenças entre professor presencial e professor da EaD	69
Quadro 4 – Objetivos principal e específicos da pesquisa	79
Quadro 5 – Instrumentos de avaliação de acordo com o SINAES	87
Quadro 6 – Questões do grupo organização didático-pedagógica no questionário do estudante do ENADE	90
Quadro 7 – Questões do grupo organização didático-pedagógica no questionário do estudante do ENADE selecionadas para análise	91
Quadro 8 – Aderência das categorias de análise com as 14 questões selecionadas do grupo organização didático-pedagógica	92
Quadro 9 – Agrupamento das categorias de análise com as questões correspondentes	108

TABELAS

Tabela 1 – Quantidades de respondentes de todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia e percentual de representação desse curso em relação a todos os cursos em 2014, 2017 e 2021	100
Tabela 2 – Discriminação das quantidades de respondentes de Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância e de universidades públicas e centros universitários em 2014, 2017 e 2021.....	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANDIFES	Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BD	Banco de Dados
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
EAD	Ensino a Distância e/ou Educação a Distância
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FE	Faculdade de Educação
FE	Formação Específica
FG	Formação Geral
FNDE	Fundo Nacional da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
NG	Nota Geral
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância

SIEES	Sinopse Estatística da Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICE	Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIREDE	Universidade Virtual Pública
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento
ZPR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1. Introdução	20
2. A educação a distância no Brasil e aspectos correlatos	31
2.1 Contexto geral	31
2.2 A educação a distância	37
2.3 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)	44
2.4 A inclusão digital	57
3. A mediação pedagógica no ensino superior	63
3.1 Evidências de pesquisa	63
3.2 A base teórica da mediação	67
3.2.1 Distinção entre modalidades	67
3.2.2 Interação e mediação	71
3.2.3 A mediação por Vygotsky	72
3.2.4 A aprendizagem pela Teoria do Conectivismo	76
3.3 A mediação em espaços virtuais no contexto da pesquisa	77
4. A metodologia da pesquisa	81
4.1 O contexto da análise de dados	83
4.2 A dinâmica do exame ENADE	88
5. Percurso da análise dos dados	94
5.1 A base de dados	94
5.2 A delimitação do espaço de análise	94
5.3 Os parâmetros da pesquisa	100
5.4 Tratamento das questões	101
6. Resultados obtidos	103
6.1 Quanto ao questionário do estudante.....	103
6.1.1 O ano de 2014	103
6.1.2 O ano de 2017.....	105
6.1.3 O ano de 2021	106
6.2 Dados relativos às categorias de análise	108
6.2.1 As categorias de análise no ano de 2014	108
6.2.2 As categorias de análise no ano de 2017	110
6.2.3 As categorias de análise no ano de 2021	112

6.3 Desempenho dos alunos na prova	114
7. Cruzamentos e análise de dados	119
7.1 As questões	119
7.2 As categorias de análise	122
7.3 Diferença da modalidade presencial e a distância	126
7.4 Correlação entre as categorias de análise e as provas	128
8. Constatações da pesquisa	134
8.1 Sobre as 14 questões	134
8.2 Sobre as categorias de análise	136
8.3 Sobre o desempenho na prova	140
8.4 Sobre a relação entre as categorias de análise e a prova	142
8.4.1 Grupo universidade pública	142
8.4.2 Grupo centro universitário privado	144
8.5 Sobre o grau de dispersão das categorias de análise	145
9. Considerações finais	149
Referências	154
Anexo	165

1. Introdução

O presente trabalho de pesquisa investiga os efeitos da pandemia da covid-19 na mediação pedagógica, sob o ponto de vista do Exame Nacional de Desempenho do Estudantes (ENADE), no ensino superior brasileiro, sobretudo na modalidade a distância. Parte-se da hipótese de que os efeitos da pandemia na mediação pedagógica ocorreram e podem ser mensurados por meio dos mecanismos de avaliação já existentes e em curso no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O curso a ser objeto do estudo é o de graduação em Licenciatura em Pedagogia.

O advento da pandemia produziu um enorme trauma social e econômico. Além do catastrófico grande número de óbitos, de um enorme contingente de pessoas com sequelas e de famílias dizimadas, esse evento afetou consideravelmente a educação, comprometendo as relações educacionais em todos os níveis.

Conforme relata a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹, devido ao afastamento social compulsório necessário para combater a pandemia, cerca de um bilhão e meio de estudantes no planeta foram atingidos pelo fechamento das escolas e universidades. Esse contingente indica, aproximadamente, 80% do total de estudantes no mundo. Além disso, não puderam trabalhar, presencialmente, em salas de aula, mais de 60 milhões de professores.

O fechamento das instituições de ensino desafiou de maneira nunca antes vista a educação do planeta. Para manterem a relação entre alunos e professores e tentarem minimizar o prejuízo no ensino, muitas instituições, ao redor do mundo, foram obrigadas a implementar metodologias inovadoras de aprendizado virtual e, em grande parte dos casos, de forma improvisada e desprovida de estrutura. Além das plataformas online, muitos países usaram a televisão pública para ministrar aulas e treinar os professores, já que nem todas as pessoas possuem acesso à internet.

No Brasil, a situação foi particularmente agravada pelo fato de que, além dos problemas da falta de políticas públicas nos últimos anos para a educação, havia a ausência de infraestrutura tecnológica de boa parte das instituições públicas e privadas. Como o isolamento social ocorreu de forma repentina, as administrações educacionais não tinham planejamento prévio de implantação de meios digitais que pudessem promover minimamente a mediação

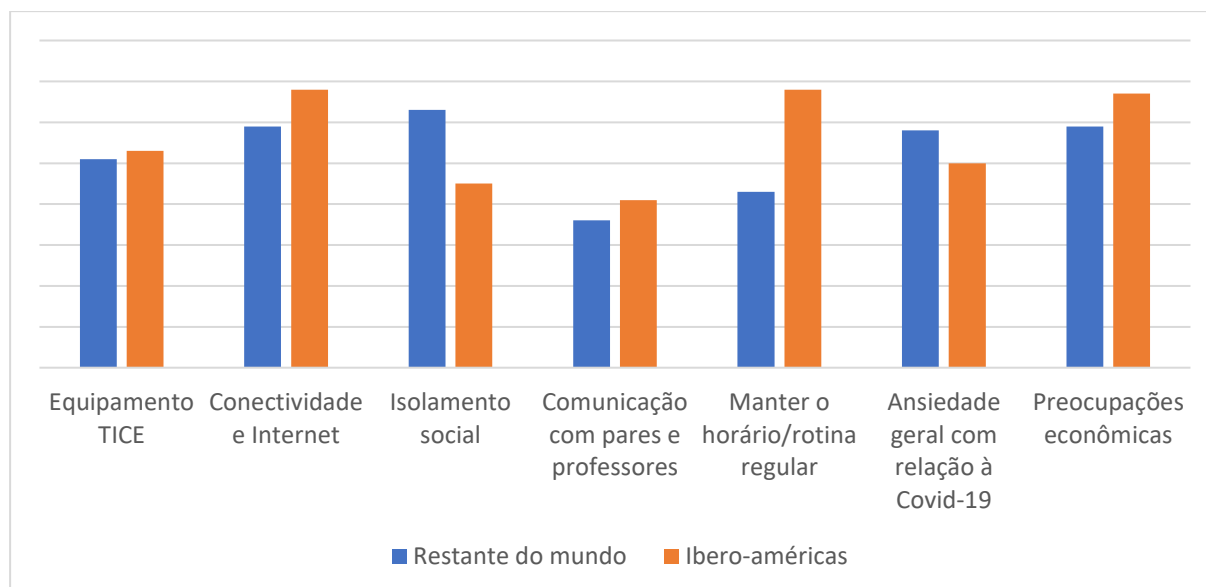
¹ Fonte: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives>

pedagógica. No caso das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, a mudança abrupta para o aprendizado on-line ocorreu de maneira menos traumática, pelo fato de que muitas delas já possuíam alguma infraestrutura e experiência nessa modalidade. Entretanto, para outras instituições desatualizadas e sem experiência no ensino em ambientes virtuais de aprendizagem, isso trouxe desafios bem maiores. Além disso, os cursos com alto nível de atividades práticas, como clínicas e laboratórios, foram particularmente prejudicados; e os alunos dessas áreas passaram pelo risco da necessidade de protelar a graduação para cumprir os requisitos da formação.

Entre as iniciativas de estudo e monitoramento dessa conjuntura destaca-se o projeto formado pela Cátedra UNESCO e Rede UNITWIN (University Twinning and Networking Scheme). Trata-se de um empreendimento das Nações Unidas que desenvolve uma construção coletiva de cooperação acadêmica e de produção de pesquisas entre diferentes universidades. O projeto permite o compartilhamento de conhecimentos e a promoção de uma maior solidariedade acadêmica.

Trata-se de um conjunto de instituições de ensino que se relacionam, institucionalmente, em cooperação mútua. Uma das fontes de dados sobre a pandemia é o documento produzido por esse programa na versão de 2020. Apresenta informações sobre quais seriam as principais questões enfrentadas pelos estudantes em relação à pandemia. Tal levantamento foi realizado junto aos coordenadores das Cátedras UNESCO em todo o mundo e fornecem uma indicação a respeito dessas questões, conforme percebidos por eles. O Gráfico 1 ajuda a entender parte do problema, uma vez que permite comparar as respostas entre as cátedras ibero-americanas e as do restante do mundo.

GRÁFICO 1 – As principais dificuldades dos estudantes da educação superior durante a pandemia



Fonte: Autor tendo como base dados da UNESCO, Cátedras UNITWIN (2020).

Os resultados apontam que, em escala global, as principais preocupações são com o isolamento social, as questões financeiras, a conectividade à internet e, em geral, a situação de ansiedade relacionada à pandemia. Na Ibero-América, no entanto, a ordem das preocupações não é a mesma, uma vez que os coordenadores das Cátedras UNESCO colocam apenas três prioridades acima das outras: a conectividade à internet, as questões financeiras e as dificuldades em manter um cronograma regular.

A respeito do termo Tecnologia de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), que ajuda a identificar a primeira categoria do Gráfico 1, é importante fazer um destaque inicial. Tradicionalmente e, sobretudo a partir dos anos 1990, com a apropriação crescente de novos aparatos tecnológicos, o termo usado para indicar a reunião de elementos das novas tecnologias naquele momento histórico era Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC). No entanto, conforme relatam Santos e Bellucci (2021), a adoção do acrônimo TICE, que acrescenta a palavra “expressão”, surgiu em 2010, no contexto de uma pesquisa a respeito da ruptura de padrões quando se aprende e se ensina no meio virtual. A compreensão também passou a ser aceita em investigação sobre letramento digital na linha de que as novas tecnologias se colocam como ferramental benéfico para acerrar o exercício docente das demandas de letramento na sociedade digital (NASCIMENTO; GARCIA, 2015, p. 222).

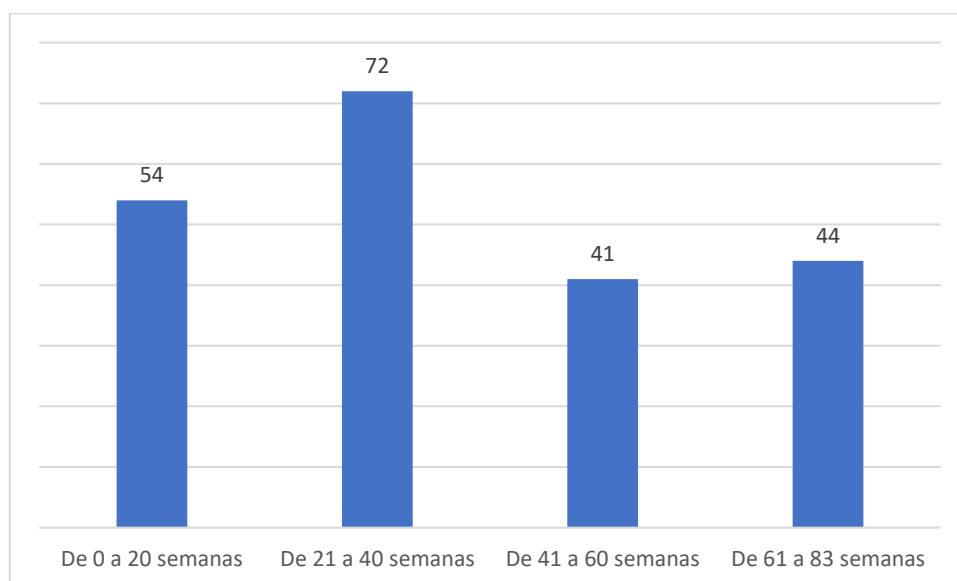
O uso da designação aumentada TICE também se justifica em razão do alinhamento desta pesquisa com a compreensão de que a agregação de tecnologias digitais tem a ver com a dinâmica de comunicação de formas distintas, que induz à construção de expressões diversas

de uma mesma realidade. Isso confere à denominação do acrônimo TICE a possibilidade de uma ampliação conceitual, outorgando-a, por exemplo, à inclusão exploratória do letramento digital, habilitando-a ao estudo do rompimento de paradigmas comportamentais de ensino e de aprendizagem e vinculando-a apropriadamente à exequível construção de formas prospectivas de conhecimento por meio das diversas expressões subjacentes à comunicação em espaços virtuais.

Feitas essas considerações e retornando ao Gráfico 1, tem-se que, além das questões abordadas nele, existem as preocupações no que tange às especificidades populacionais. A UNESCO aponta que a situação é particularmente preocupante em relação aos estudantes mais vulneráveis que ingressaram na educação superior em condições mais frágeis. Uma quebra de contato com o ambiente, como a provocada pelo isolamento social, transformou essa fragilidade em abandono, aumentou ainda mais a exclusão e contribuiu para o aumento da desigualdade caracterizada no ingresso à educação superior da região.

A UNESCO fez um levantamento do tempo de fechamento das escolas, por semanas, em 211 países, entre março de 2020 e novembro de 2021. Os dados revelam o estrago devastador da pandemia no afastamento dos estudantes do ambiente escolar. O Gráfico 2 relaciona a quantidade de países com o tempo, em semanas, de fechamento total ou parcial das escolas.

GRÁFICO 2 – Quantidade de países e tempo, em semanas, de fechamento total ou parcial das escolas

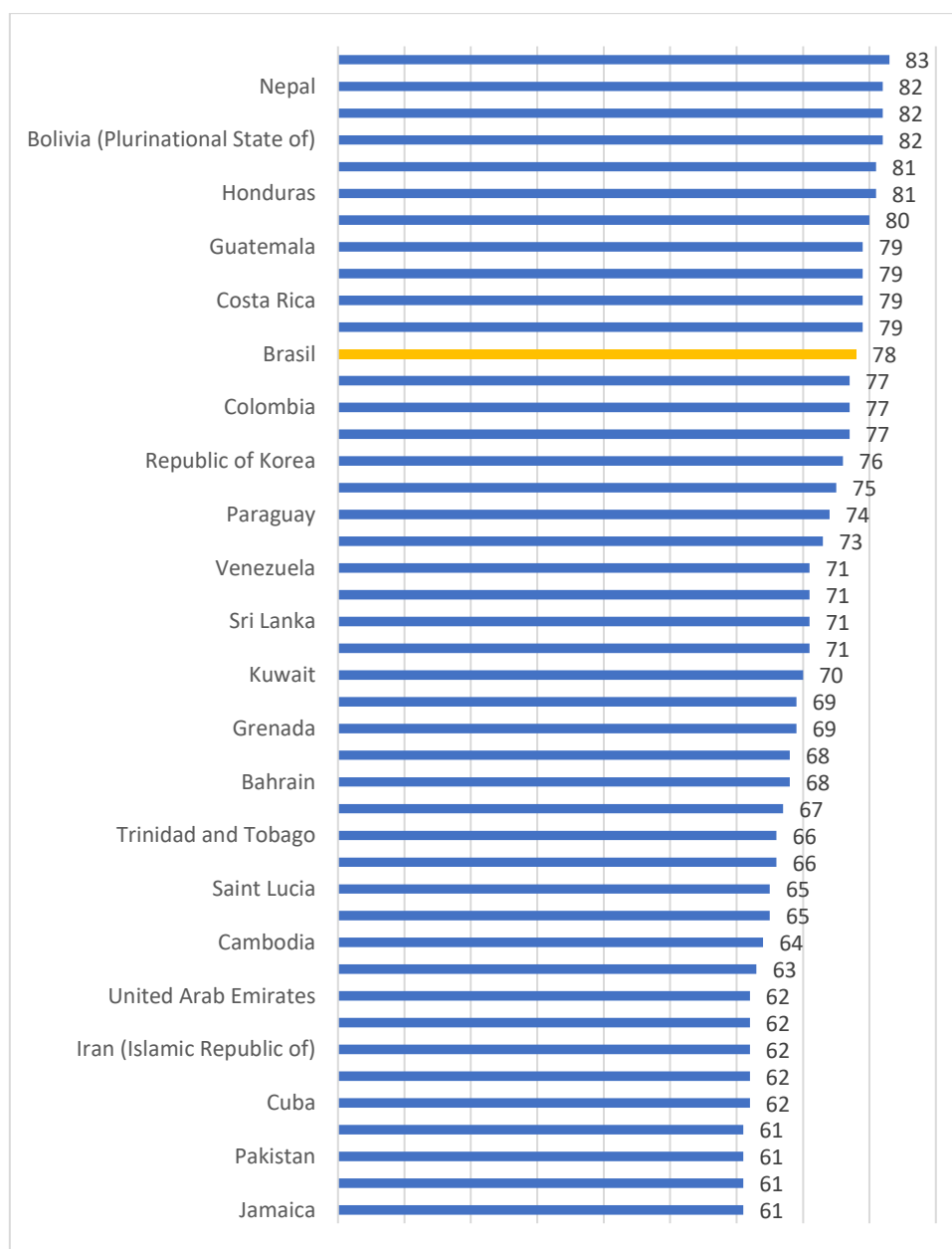


Fonte: O autor tendo como referência dados públicos da UNESCO.

O Gráfico 2 permite constatar que 126 países (58% do total) tiveram escolas fechadas, total ou parcialmente, no máximo, por 40 semanas. Os 44 países pertencentes à faixa de maior tempo, ou seja, entre 61 e 83 semanas, representam cerca de 20% das nações pesquisadas, dentre as quais está o Brasil, com 78 semanas de fechamento total ou parcial. Entre os 211 países nesse *ranking* tenebroso, o Brasil estava na posição de número 200, com 78 semanas de fechamento total ou parcial das escolas.

Outra forma de enxergar a situação do Brasil está indicada no Gráfico 3, que mostra o *ranking* por país daqueles que ostentavam a triste marca de fechamento total ou parcial das escolas entre 61 e 80 semanas.

GRÁFICO 3 – Ranking de países cujas escolas ficaram fechadas, total ou parcialmente, entre 61 e 83 semanas, no período de março de 2020 a novembro de 2021



Fonte: O autor tendo como referência dados públicos da UNESCO.

Como se verifica no Gráfico 3, a posição desfavorável do Brasil nesse grupo de países é evidente. Com 78 semanas de fechamento total ou parcial das escolas, apenas 11 nações estão acima do Brasil. Isso denota uma ideia do tamanho do prejuízo que a emergência sanitária da pandemia provocou no Brasil, país que já se submetia a diversos desafios educacionais, inclusive com o uso das TICE em ambiente escolar.

A preocupação com os efeitos da pandemia na educação superior e, em especial, com a educação a distância não passou ao largo dos olhares da comunidade científica. Pelo contrário,

diversos trabalhos de pesquisa foram produzidos a partir do reconhecimento da pandemia como emergência sanitária mundial, em fevereiro de 2020, e que, posteriormente, instalou o isolamento social compulsório como um dos mecanismos de combate à proliferação do vírus. Inaugurava-se, naquele momento, portanto, a institucionalização momentânea do afastamento dos alunos e professores do ambiente escolar em todos os níveis educacionais.

A partir do isolamento social, o termo *ensino remoto* passou a ser utilizado para caracterizar uma suposta modalidade de ensino utilizada durante a pandemia. Percebeu-se a importância de se distinguirem duas modalidades de ensino não presencial, ou seja, o *ensino a distância* e o *ensino remoto*. O ensino a distância, estabelecido e ofertado, regularmente, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), caracteriza-se pelo planejamento e pela organização na oferta. Nessa forma de ensino, são utilizados diversos recursos, como textos, vídeos, tutoriais, tecnologias, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e aulas assíncronas, tudo isso ocorre de forma planejada e está previsto nos projetos pedagógicos institucionais. Nessa modalidade, os discentes são conduzidos por uma trilha de aprendizagem na qual são previstos ritmos diferenciados de alcance de objetivos a depender da disponibilidade e da assimilação individual de conteúdos. Há, com isso, um respeito ao ritmo próprio de cada aluno, o que também caracteriza uma submissão do sistema à conclusão dos objetivos em momentos distintos para cada estudante. Existe, portanto, certa flexibilidade de tempo e de espaço para a conclusão dos cursos.

O ensino remoto surgiu em um momento de crise sanitária mundial². O seu intuito era, de forma rápida, minimizar as consequências dos danos provocados pelo afastamento dos alunos do ambiente escolar físico. Assim, houve a total utilização de recursos digitais para que houvesse, de forma não presencial e com maior intensidade, uma aproximação ao oferecimento de aulas permanentes, como se fossem presenciais, de modo a atender ao tempo de conclusão – semestral ou anual – das disciplinas. Obrigatoriamente, alunos e professores deveriam possuir conexão de internet com boa velocidade e dispositivos de comunicação, tais como computadores, *smartphone* e *tablets*. Além disso, deveriam ter conhecimentos mínimos sobre a utilização dos meios digitais para que pudessem, no caso dos docentes, ministrar as aulas de forma satisfatória e, no caso dos alunos, assistir às aulas e conseguir acompanhar a condução dos conteúdos de maneira síncrona e assíncrona. Como o isolamento social foi decretado repentinamente, nem todos, principalmente os alunos, possuíam condições de infraestrutura para participar do ensino remoto. A partir daí, surgiu uma das principais fragilidades desse tipo

² Portaria MEC n° 544, 16 de junho 2020.

de ensino, uma vez que, de início, já se apresentava um aspecto que contribuía para a exclusão dos estudantes.

Vale salientar que o ensino remoto permaneceu em vigor e de forma abrangente apenas durante o período de afastamento social e foi importante, na medida em que induziu estudantes e professores à maior apropriação das TICE como recurso fundamental naquele momento. Quando houve o retorno das aulas presenciais, não mais se recebeu respaldo legal para a sua permanência, nem foi reconhecida por meio de lei a dita *modalidade remota* como uma nova modalidade de ensino. Permaneceram as experiências promissoras e os resultados do avanço da inclusão digital por meio das TICE.

Ao tempo desta pesquisa, percebeu-se, no levantamento bibliográfico, uma carência de teses de doutorado a respeito do desempenho discente na educação superior a distância, no período do isolamento social. Localizaram-se algumas teses, dissertações e artigos a respeito de temas correlatos. Em linhas gerais, os assuntos tratados giram em torno do ensino remoto, sobre a formação docente e sobre os desafios para a administração escolar no período de afastamento social.

Considerando o termo de busca *pandemia e a educação superior a distância*, o site da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES)³ recuperou 18 artigos, revisados pelos pares, relacionados ao tema. De uma forma geral, tratam da atuação e da formação dos professores diante do desafio do ensino remoto. Estilos de aprendizagem e a adaptação dos docentes à nova realidade são também alguns dos temas tratados.

Ao ser utilizado o termo de busca *pandemia e a educação superior a distância*, foram encontradas quatro dissertações e uma tese no repositório do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁴. Desses, os quem têm maior aderência a esta pesquisa são os de Oliveira (2021), que trata da evidência da afetividade que emergiu e marcou a aprendizagem e o *e-learning* com o advento da pandemia, e de Wolff (2020), que analisa o ensino em espaços virtuais sob o aspecto da urgência e da coesão de valores do mercado digital. Além deles, Carvalho (2021) apresenta uma tese que trata dos conceitos que se relacionam para ajudar na construção de elementos para a educação não presencial em duas instituições públicas de ensino superior: uma estadual e uma federal. A autora justifica a sua proposta em razão da ausência de investigação sobre tais conceitos na educação a distância do país.

Aplicando-se como parâmetro o termo de busca *pandemia e a educação superior a distância* no repositório de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São

³ Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

⁴ Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/>

Paulo (PUC-SP)⁵, foram localizados seis trabalhos de conclusão de curso, 18 dissertações e seis teses. Verificou-se que não abordam a questão do desempenho dos estudantes no período da pandemia, nem mencionam assuntos mais vinculados diretamente a esta pesquisa.

Tendo como referência o termo de busca *pandemia e a educação superior a distância*, foram levantados três trabalhos de pesquisa no repositório da Universidade de Brasília (UnB)⁶, entre 2020 e 2022, dois artigos e uma tese. Quanto aos artigos, Costa (2020) trata da história, do financiamento e dos profissionais envolvidos da modalidade de educação a distância (EaD) a partir da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Metodologicamente, é um estudo exploratório que retoma bases históricas e teóricas acerca do tema.

Já conectado com a pandemia, Mill (2022) apresenta um artigo cujo objetivo é incentivar debates e iniciativas didático-pedagógicas na educação superior vinculadas ao cenário educacional no contexto da pandemia, em 2020, mas não restritivas a essa conjuntura. São discutidas articulações possíveis para atividades pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), considerando diferentes tipos de aula. O resultado da pesquisa indica algumas contribuições para reflexão, realização e qualificação de práticas pedagógicas assíncronas relacionadas à trilha de formação mediadas por aparatos virtuais no momento de pandemia.

O trabalho que mais se aproximou da temática desenvolvida nesta pesquisa foi a tese de doutorado apresentada por Damásio (2022), desenvolvido no âmbito do Grupo Ábaco de Pesquisas Interdisciplinares sobre Tecnologias e Educação, vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB). A referida tese investiga as consequências didático-pedagógicas, em IES privadas, durante um determinado período do cumprimento do conjunto de regras legais sobre educação impostas à época e que permitiram a realização das aulas a distância em regimes que normalmente eram presenciais. A pesquisa mostrou que os resultados da aprendizagem, ao longo do período estudado, não foram impactados de forma relevante e que não foi possível identificar qualquer repercussão negativa da transposição do modelo presencial para o ensino remoto. Foram apresentados indicativos dos desdobramentos das diferenças de classes sociais nos resultados da aprendizagem. Com isso, descobriu-se que a meritocracia adotada nas instituições de ensino de todos os níveis é, em última instância, o principal motivo das assimetrias nos resultados da aprendizagem.

⁵ Fonte: <https://sapiencia.pucsp.br/simple-search?>

⁶ Fonte: <https://repositorio.unb.br/>

Por se tratar de um tema relativamente recente, os trabalhos de pesquisa levantados direcionam as preocupações para a necessidade da continuidade de aulas presenciais transformadas repentinamente em aulas a distância. Esse processo fez surgir a suposta modalidade de ensino remoto, que, diferentemente do ensino a distância, caracterizou-se pelo uso emergencial dos meios digitais de aprendizagem para permitir a continuidade das aulas, mesmo com o isolamento social obrigatório. As pesquisas também se voltaram para a preparação docente face ao desafio da continuidade das atividades pedagógicas com um mínimo de qualidade. Não foram encontradas pesquisas a respeito dos desdobramentos do afastamento do ambiente escolar na qualidade do ensino de uma forma geral, nem sobre o ponto de vista da mediação pedagógica. A tese apresentada por Damásio (2022), apesar de ser bem fundamentada e representar a conjuntura de uma IES privada que, como muitas, teve de se adaptar, de forma ágil, à nova realidade da pandemia, foca os seus resultados em uma única IES e não conduz a uma conclusão mais generalizada de um conjunto de instituições.

Nesse contexto, ganham relevância os mecanismos de avaliação da educação regulares e em curso protagonizados, por exemplo, pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que ajudam ampliar a análise do fenômeno coletivo. Eles permitem a realização de monitoramentos de informações específicas a respeito do desempenho e da percepção dos alunos durante o período da graduação, inclusive no contexto da pandemia. Torna-se, portanto, de grande importância o aprofundamento de uma investigação sobre os efeitos provocados pelo isolamento social e o conseqüente afastamento dos estudantes nos ambientes escolares. Tais efeitos podem ser averiguados graças às informações produzidas pelos sistemas de avaliação, em especial, por aqueles que monitoram a dinâmica dos movimentos de entrada, permanência e saída, bem como das condições de oferta e de como foi o aproveitamento dos docentes ao longo da sua vida acadêmica. Para efeito desta pesquisa, há um interesse pelo desempenho relacionado à mediação pedagógica por meio de parâmetros estabelecidos ao longo do seu desenvolvimento.

A pesquisa separa, por meio da análise dos dados, IES públicas e privadas por se tratar de grupos que, apesar de possuírem, de maneira geral, regência legal similar, estão submetidos a condições estruturais distintas em razão da forma de sustentação econômica. Nesse aspecto, a pesquisa evidencia a perversa mercantilização do curso de Pedagogia no Brasil, situação extremamente grave que suscita reflexões sobre os limites da privatização do ensino, sobretudo em relação a uma área educacional dedicada à formação de docentes. O que se vê é um sistema formando um grande contingente de pessoas que, em muitos casos, participam do curso por meio do celular, sem estarem em laboratório físico, sem terem a experiência docente prévia em

estágios iniciais de sala de aula e desprovidos da ambientação acadêmica fundamental para a troca de conhecimentos em comunidade universitária. Infelizmente, o pressuposto de que a educação a distância é para todos camufla o fato de que a educação a distância de qualidade requer das IES uma infraestrutura própria, materiais didáticos pertinentes, relações educativas bem fundamentadas, com interatividade adequada e com a possibilidade de construção de conhecimentos, também, a partir do uso das TICE. Segundo o ponto de vista dos estudantes, a educação a distância demanda que tenham capacidade de leitura e de interpretação de textos, autonomia, disciplina, comprometimento com o curso e com a carreira, conhecimentos mínimos das TICE e de letramento digital.

Dessa forma, esta pesquisa acontece tendo como cenário esse quadro trágico de acelerada privatização da educação em Pedagogia a distância, sem os devidos cuidados com a qualidade dos cursos e que, também, se submetem aos nefastos efeitos da pandemia.

Com base nesse contexto, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: “Quais foram os efeitos da pandemia na mediação pedagógica sob o ponto de vista do Exame Nacional de Desempenho do Estudantes (ENADE) do ensino superior brasileiro, sobretudo na modalidade a distância?”. Essa questão se desdobra nos seguintes objetivos:

- **Objetivo principal:** Investigar os efeitos da pandemia na mediação pedagógica, sob o ponto de vista do Exame Nacional de Desempenho do Estudantes (ENADE) do ensino superior brasileiro, sobretudo na modalidade a distância.

- **Objetivos específicos:**

- parametrizar a mediação no contexto da estrutura do exame ENADE;
- proceder à mineração da dados nos arquivos de microdados do ENADE;
- levantar as informações relativas aos três últimos exames do curso de Pedagogia;
- estabelecer parâmetros comparativos entre os três momentos do exame;
- realizar cruzamentos de informações vinculadas às categorias de análise;
- identificar as repercussões dos cruzamentos de dados no período da pandemia.

Trata-se de um estudo comparativo dentro de um estudo de caso, sustentado em uma abordagem predominantemente quantitativa, cujo caso em questão é o curso de Licenciatura em Pedagogia.

2. A educação a distância no Brasil e aspectos correlatos

2.1 Contexto geral

Grande parte das tecnologias digitais disponibilizadas atualmente tornou-se realidade, notadamente, a partir da disseminação da internet nos anos 1990 e devido à descoberta e ao uso de diversos meios de informação e comunicação. Essa conjuntura contribuiu para o aperfeiçoamento da educação a distância (EaD) como modalidade de ensino e de aprendizagem. Ela ganhou relevância, despertou o interesse econômico e se tornou um dos alvos das políticas públicas propostas pelo Estado para a área de educação. Nesse contexto e tendo como cenário a inclusão digital, surgem ações governamentais que incentivam a implementação e ampliação de cursos de graduação a distância.

Emergem objetivos em defesa de estratégias para democratizar a formação na educação superior incorporados nos discursos de políticos e de grupos de interesse. A busca por simetria nas circunstâncias de acesso, continuidade e qualidade caracteriza a motivação das propostas e políticas de reestruturação desse setor do sistema educacional. Esse esforço busca romper com os vínculos de reprodução da desigualdade no mundo social, em especial na educação.

Nesse ínterim, aparece a modalidade não presencial por meio da qual ocorreria o acesso democrático ao ensino superior, no entanto já carrega interrogações suscitadas pela comunidade científica. Segundo Silva *et al.* (2017), deve-se discutir até que ponto a educação a distância põe em evidência as suas reais possibilidades para proporcionar a autonomia e a emancipação dos discentes, assim como questiona o seu alcance para estimular a democratização do acesso à educação. Tais interrogações se dão, em grande parte, pelo fato de que a modalidade não presencial é objeto de disputas de interesses econômicos da mercantilização da educação que subordina os interesses educacionais à lógica de mercado.

Ao se referirem às modalidades presencial e não presencial na educação superior, Silva *et al.* (2017) afirmam que a incorporação de tecnologias de informação e de comunicação é também uma questão que abrange as duas modalidades de ensino e que essa incorporação em ambas deveria ser feita com cautela. Na educação a distância, esse aspecto é central, pois dele depende o suporte necessário para a sua efetivação enquanto prática de ensino. Portanto, a utilização das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), na educação a distância, não pode ocorrer de forma acrítica, sob pena de instrumentalizar o processo educativo e limitá-lo à mera transmissão de informações.

As ações governamentais que se direcionam no sentido da ampliação do acesso à educação produzem desdobramentos distintos nas áreas privada e pública, mas visam, a princípio, ao alcance de objetivos comuns, dentre os quais a democratização do acesso e, por consequência, a inclusão social e digital.

Nessa perspectiva e em sentido mais amplo, a temática desta investigação encontra justificativa em face da importância da educação como forma de mobilidade social e das políticas públicas confeccionadas com essa finalidade. A área da Pedagogia tem como meta fundamental a formação de estudantes para a educação – formação integral do indivíduo. Essa área é destinatária das políticas públicas que visam, dentre outras finalidades, ao aprimoramento da formação para o magistério por meio do incentivo à adoção de novas formas de ensino e de aprendizagem. Sob essa perspectiva, o docente com formação em Licenciatura em Pedagogia é, em última análise, o resultado do empenho também motivado pelas políticas públicas de educação conduzidas pelo poder público.

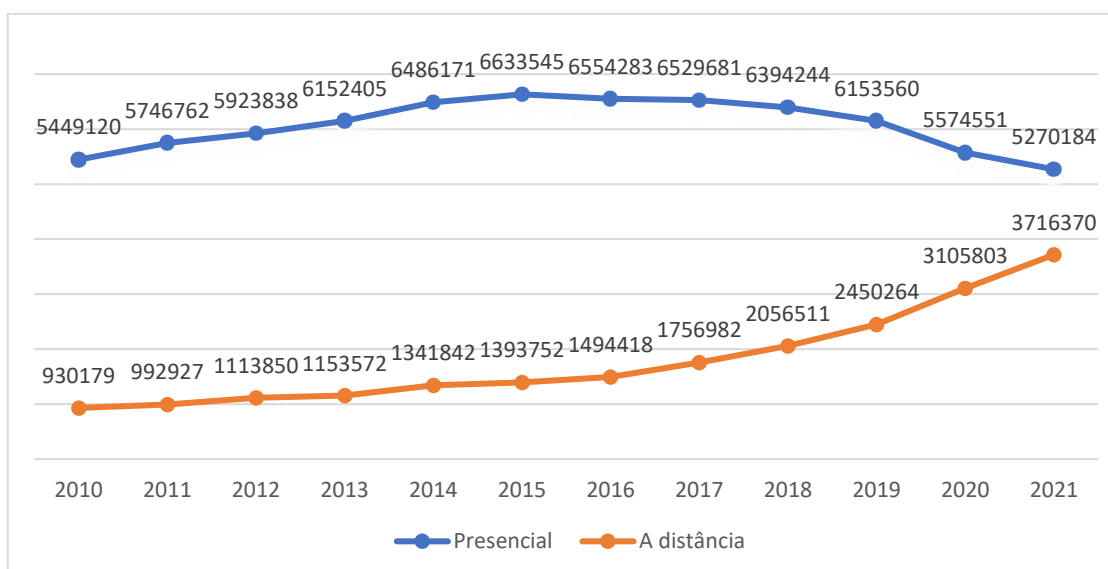
A modalidade não presencial de Licenciatura em Pedagogia merece ser investigada em razão de haver um interesse do poder público em tornar mais acessível a formação de professores e da iniciativa privada em ampliar a oferta desse curso. Sob esse ponto de vista, parece ser fundamental produzir conhecimento científico que contribua para aprimorar políticas públicas de inclusão, dentre as quais o ensino não presencial em nível superior, mas que tenham também em vista a educação fundamentada na qualidade.

Assim, esta pesquisa trata de algumas das repercussões da adoção do ensino não presencial nos âmbitos público e privado. A partir dos pressupostos preconizados pela educação não presencial, tais repercussões referem-se aos desdobramentos da inclusão digital nas formas de mediação apoiadas por TICE. O cenário onde se dão os processos de ensino e aprendizagem tem como suporte o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os recursos tecnológicos que o cercam e os meios adotados para proporcionar a mediação entre professores, professores-tutores e alunos, no âmbito do ensino superior brasileiro.

A maneira como ocorreu a implantação da EaD tem a ver com o processo e as políticas de inclusão digital e social. Muitos dos docentes que atuam, hoje, tanto no ensino presencial como no não presencial, de alguma forma, foram submetidos a processos de alfabetização e/ou inclusão digital em períodos em que estavam sendo também implantadas ações governamentais nesse sentido (PRIOSTE E RAIÇA, 2017). Por conseguinte, torna-se importante fazer a descrição de alguns fatos relevantes dessa trajetória histórica para entender o alcance e as possibilidades dos processos de inclusão digital a que pode ter sido submetida boa parte dos docentes.

A Educação a Distância (EaD) passou a ocupar, no Brasil, principalmente a partir dos anos 2000, um espaço relevante no sistema de educação superior. Conforme se constata por meio de dados oficiais publicados pela Sinopse Estatística da Educação Superior (SIEES) organizados, apurados e divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), acentuou-se, nos últimos anos, a expansão do ensino a distância em quase todas as áreas da graduação, por meio de diversos indicadores. Um deles é a quantidade de matrículas, que indica o momento em que o aluno expressa formalmente a sua adesão ao sistema de ensino constituído. Tendo como base os dados das sinopses estatísticas anuais publicadas pelo INEP, o Gráfico 4 mostra a evolução da quantidade de matrículas em graduação presencial, em comparação com a graduação a distância em todo o país, no período de 2010 a 2021.

GRÁFICO 4 – Número de matrículas em graduação presencial e a distância no Brasil, de 2010 a 2021

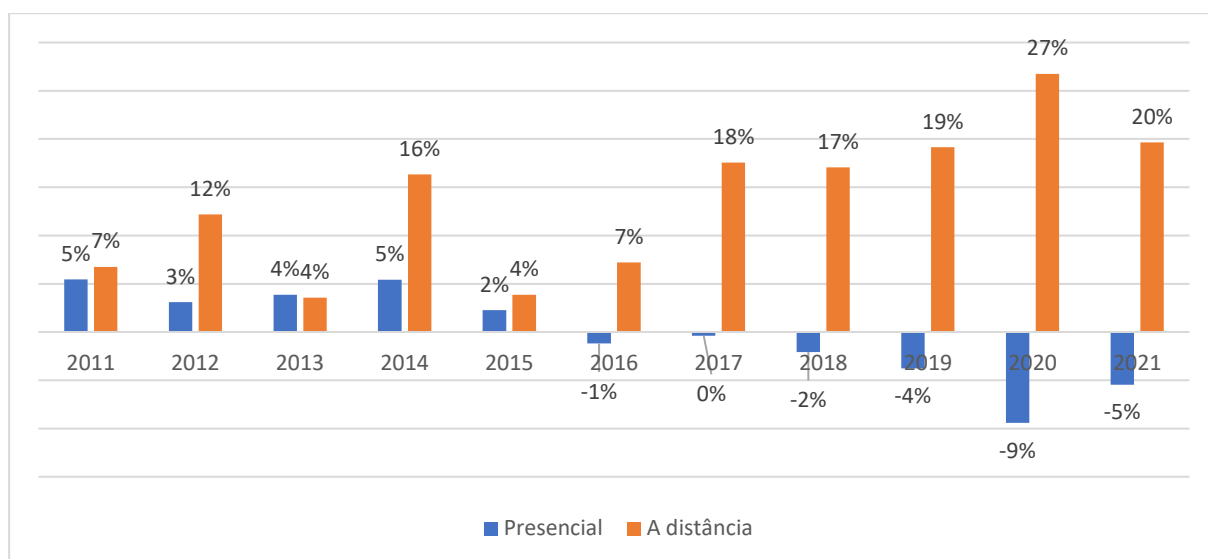


Fonte: Autor tendo como base dados do INEP. Disponível em INEP.gov.br, com acesso em janeiro de 2023.

Em relação à quantidade de matrículas, os dados mostram trajetórias similares de crescimento até o ano de 2015. Essa similaridade começa a se alterar a partir de 2016; e há interrupção de crescimento das matrículas presenciais enquanto as matrículas de graduação a distância continuam crescendo. A partir de 2019, houve uma queda acentuada das matrículas na graduação presencial e um crescimento notável das matrículas na graduação a distância.

Considerando o ritmo de crescimento em percentual das matrículas desses dois grupos, o Gráfico 5 apresenta dados reveladores e que dão a ideia acerca do comportamento dos ingressantes, considerando o ano em questão em relação ao anterior.

GRÁFICO 5 – Percentual de crescimento das matrículas em graduação presencial e a distância no Brasil, de 2011 a 2021

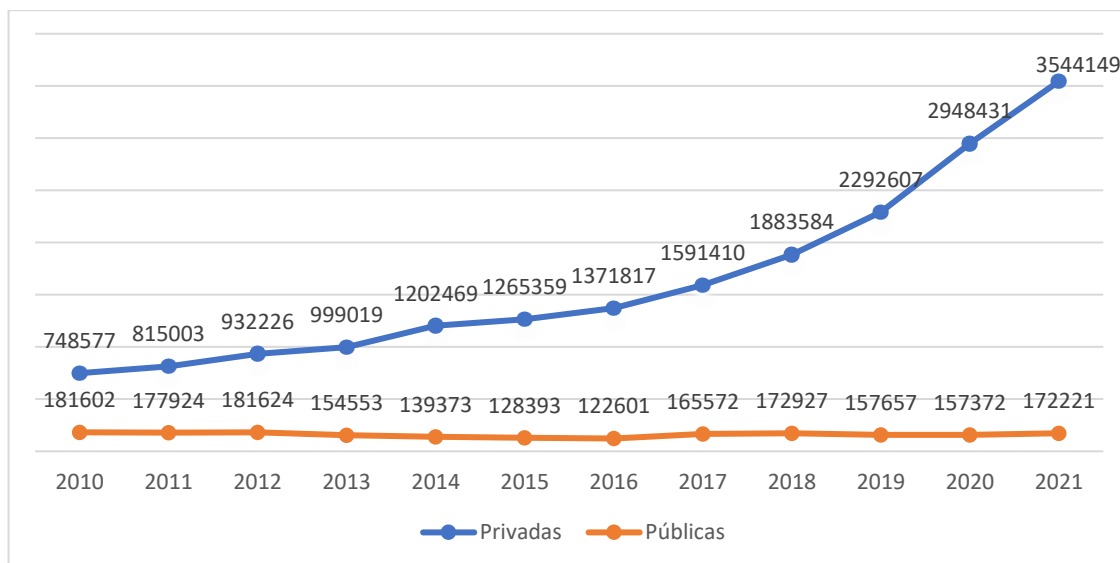


Fonte: Autor tendo como base dados do INEP. Disponível em INEP.gov.br, com acesso em janeiro de 2023.

Os percentuais do Gráfico 5 mostram que o ritmo de crescimento das matrículas da educação superior a distância foi sempre maior que os da graduação presencial, com exceção de 2013, que obteve percentuais iguais a 4%. Nos dois últimos anos caracterizados pela pandemia, acentuaram-se ainda mais as diferenças, ou seja, a graduação presencial teve um decréscimo forte; e a modalidade a distância apresentou alto índice de matrículas.

A trajetória de evolução das matrículas na educação a distância das IES privadas também é distinta em relação às IES públicas. O Gráfico 6, a seguir, apresenta as quantidades de matrículas no ensino de graduação a distância, nas IES privadas e públicas, no período de 2010 a 2021.

GRÁFICO 6 – Número de matrículas em graduação a distância entre IES públicas e privadas, no Brasil, de 2010 a 2021



Fonte: Autor tendo como base dados do INEP. Disponível em INEP.gov.br, com acesso em janeiro de 2023.

Conforme se observa, os comportamentos de matrículas de IES privadas e públicas são distintos. Tais trajetórias podem ser explicadas, em um primeiro momento, por três razões, dentre outras. A primeira é que o cenário das IES privadas contempla interesses de mercado, que envolvem altos investimentos para produzir retorno financeiro lucrativo. Nas IES públicas, o contexto é distinto e gira em torno do interesse público, da universalização da educação, da interiorização e da democratização do acesso, sem visar ao lucro financeiro imediato. Nesse caso, o lucro é o retorno social (DURHAM, 2008).

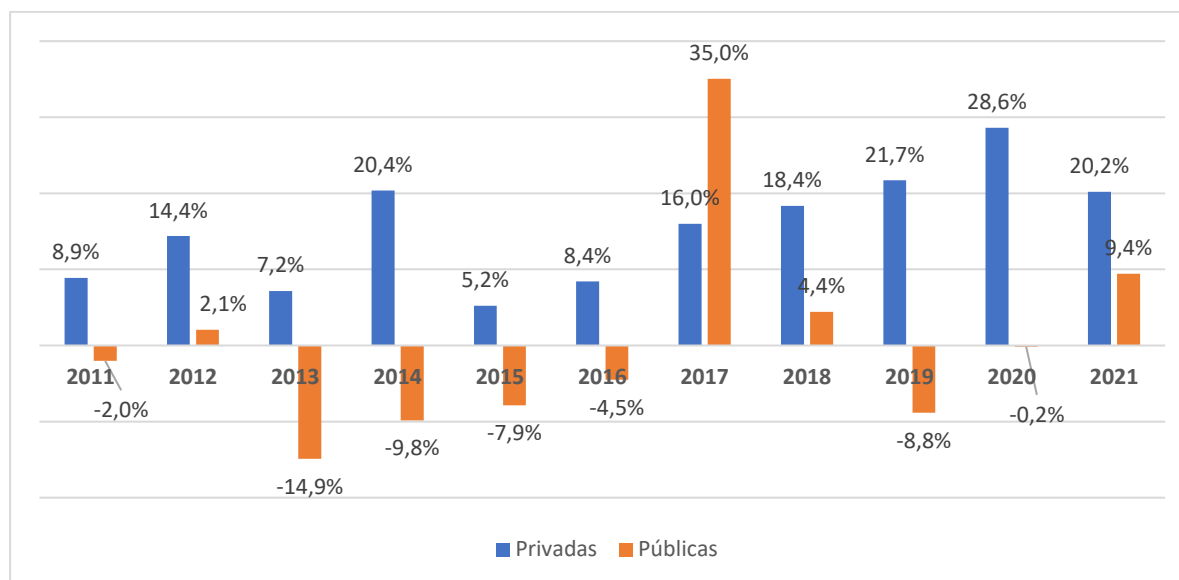
A segunda razão decorre da primeira, uma vez que as IES privadas possuem condições financeiras para proporcionar infraestrutura física, em geral, de melhor qualidade e se tornam mais atraentes aos ingressantes.

A terceira razão é que as IES privadas em geral possuem estruturas individuais de administração e controle, caracterizadas por uma centralização do sistema nessa modalidade e pela adoção de estratégias pedagógicas distintas, assim como infraestruturas tecnológicas também diferentes. No caso das IES públicas, a principal política pública voltada para o ensino a distância é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que funciona por meio de parcerias entre entes federados, que, muitas vezes, são fragilizados por problemas de gestão e pela falta de recursos públicos, que acabam por se refletir também nos números de matrículas.

Os dados do Gráfico 6 mostram, também, que o crescimento de matrículas, principalmente em IES privadas, continuou em 2021, inclusive de forma mais acentuada. Esse

comportamento mais acelerado pode ser melhor observado quando se verifica o percentual de crescimento de um ano para o outro a partir de 2011. O Gráfico 7 apresenta essa informação.

GRÁFICO 7 – Percentual de crescimento das matrículas em graduação a distância no Brasil, de 2011 a 2021



Fonte: Autor tendo como base dados do INEP. Disponível em INEP.gov.br, com acesso em janeiro de 2023.

O percentual de crescimento de matrículas ajuda a mostrar um panorama temporal da reação dos ingressantes na educação superior a distância. Pode-se perceber trajetórias distintas entre IES públicas e privadas. Embora de 2016 para 2017 as IES públicas tenham apresentado um percentual visivelmente mais alto, o fato é que, a partir do histórico temporal das duas categorias, a média de crescimento das públicas foi de 0,3% e a das privadas foi de 15,4%, o que indica pleno crescimento das IES privadas em todo o período. Considerando os dois últimos períodos caracterizados pela pandemia, chama a atenção que, nas matrículas das IES privadas, houve um crescimento bem expressivo. Quanto às IES públicas, no primeiro ano da pandemia, de 2019 para 2020, houve uma retração, mas, no segundo ano, houve crescimento bem acima da média. Isso indica uma procura maior dos ingressantes pela educação superior a distância impulsionada pelo isolamento social imposto pela pandemia.

Como se verifica, há um diálogo entre os dados numéricos. O Gráfico 4 mostra a queda acentuada de matrículas na graduação superior presencial em relação à graduação a distância, inclusive em termos de ritmo de crescimento percentual de matrículas. Ao mesmo tempo, o crescimento acentuado dos que buscam o ensino a distância mostra que essa modalidade tem sido uma escolha prevalente entre os que buscam o ensino superior. Além disso, quando são

comparados dados apenas da educação a distância, sob o ponto de vista de instituições públicas e privadas, se constata que há uma preferência bem maior dos ingressantes pelas IES privadas, inclusive nos anos da pandemia, com percentuais até maiores do que os anteriores.

2.2 A educação a distância

A educação não presencial é a modalidade em que são utilizados recursos tecnológicos de modo a permitir a mediação em um cenário que proporciona relações educativas em meio virtual (BRASIL, 1996). Dessa forma, há flexibilidade em relação ao cumprimento de objetivos e uma adaptabilidade do aluno ao seu próprio ritmo de estudos. A desnecessidade da presença física dos participantes atribui a essa modalidade um grande potencial de adesão, o que pode tornar o preço de mensalidades mais baixo e pode se configurar como um negócio bastante lucrativo no caso das IES privadas. Um dos aspectos mais importantes da modalidade não presencial é a sua flexibilidade temporal e espacial, uma vez que permite a criação de projetos de ensino adaptados à realidade das pessoas que buscam a educação continuada. A possibilidade de o aluno administrar o seu tempo e de ganhar autonomia para realizar as tarefas torna essa modalidade atraente na visão de muitos estudantes (MUGNOL, 2009).

A educação a distância é uma maneira de ensinar que não depende do tempo e do local em que o professor e o aluno estão. De uma forma geral essa modalidade conta com a presença de vários atores, dentre eles o professor mediador, os tutores virtuais e presenciais, as equipes de apoio (os técnicos, os *designers* instrucionais, os gestores e outros) e o próprio aluno, que assume também o papel de construtor do seu conhecimento. É importante pontuar que, nem sempre a formação dos cursos a distância tem essa configuração uma vez que muitos dependem de disponibilidade de recursos, principalmente em se tratando do segmento público.

A educação não presencial é uma das grandes beneficiárias do notório desenvolvimento e da disponibilização das Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE). Afinal, essa modalidade de ensino diz respeito ao uso das TICE como as principais ferramentas para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lopes e Pereira (2017), alguns organismos internacionais apoiam a concepção de que a democratização do acesso à educação promove a cidadania e o desenvolvimento, principalmente nas nações socialmente mais vulneráveis. Assim, indicam a adoção de práticas educacionais flexíveis, principalmente com o uso de Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE). A presença das TICE na educação levou à reorganização do trabalho didático; e isso contribuiu para a configuração de modelos de educação a distância. Desse modo,

as práticas de ensino não presencial e o seu estudo sustentado pelas TICE deixaram de ser temas periféricos e ganharam um lugar de destaque no cenário da educação brasileira e mundial.

Apesar da expansão da educação a distância, acentuadamente no âmbito privado, Pimentel (2017) acentua a relevância da compreensão estrutural do ensino superior lucrativo brasileiro, em que boa parte da nova classe de trabalhadores está subordinada a uma formação nos moldes que atendem ao contexto da expansão da oferta de cursos a distância. Considerando a relação custo-benefício da EaD e objetivando obter um menor tempo para alcançar maiores índices de escolaridade e, por consequência, ampliar o contingente de mão de obra educada, o Estado também adotou a proposta e incentivou a adesão da iniciativa privada. Fica evidente a sintonia entre as ações governamentais e os interesses mercadológicos na formação de políticas educacionais, tendo como um dos seus exemplos explícitos o engajamento ao ensino a distância.

No âmbito público, o ensino a distância veio ao encontro das preocupações governamentais de proporcionar a universalização do acesso à educação e permitir a interiorização dos meios educacionais no país. Segundo Arruda (2015), a educação a distância surge no cenário das políticas públicas em educação com a perspectiva de ampliação do quantitativo de matrículas, em razão do rápido aumento do interesse pela educação superior, uma vez que se mostram indiferentes as contingências físicas e estruturais. Afinal, boa parte da dinâmica de ensino e aprendizagem acontece em lugares escolhidos pelos próprios estudantes para se dedicarem aos seus cursos. Entretanto, o fato de que as tecnologias de informação, subjacentes à educação não presencial, não são garantia de qualidade efetiva na educação é um tema tratado por Brown (2012). O autor critica a suposição de que apenas a disponibilidade de computadores e softwares contribuiria, necessariamente, para a melhoria das perspectivas de vida e de educação de estudantes de escolas localizadas em regiões submetidas a fragilidades sociais.

Para Pimentel (2017), o aparecimento da modalidade não presencial não quer dizer que surgiu um tipo diferente de educação e se direciona sob os mesmos objetivos da educação presencial, ou seja, vincula-se igualmente aos cenários histórico, social e político e representa uma prática social de natureza cultural e educativa, estando, portanto, apta a construir uma nova perspectiva educacional para o país. Tal afirmação ajuda a compreender que a educação a distância não é estanque à presencial e que ambas convivem, por exemplo, em estruturas curriculares híbridas, nas quais parte do curso é presencial; e parte é a distância. Para o autor, deve-se tratá-las como estratégias complementares e colaborativas, e não necessariamente como modalidades.

A modalidade de educação não presencial faz parte da realidade educacional mundial e é amplamente implementada no Brasil. No que se refere à graduação e aos dados oficiais, verifica-se grande expansão do ensino a distância no Brasil, sobretudo no âmbito privado. Almeida (2015) afirma que a maior preocupação de um conjunto considerável de pesquisadores com a modalidade a distância é o caráter essencialmente mercadológico das instituições privadas e que isso pode, em certa medida, interferir negativamente na formação dos alunos e prejudicar a qualidade da educação. Ainda de acordo com a autora, uma reflexão mais ampla é cabível, pois a baixa qualidade do ensino pode estar sendo carregada pelo fato de ela estar sob o domínio do capital e se desconsiderando, como fator essencial, a metodologia de ensino para uma formação de qualidade.

A respeito do caminho histórico percorrido pelo ensino não presencial, Moore e Kearsley (1996) destacam as situações tecnológicas ao longo do tempo relacionadas à EaD, agrupadas em gerações, como mostra o Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – As gerações do ensino a distância

Gerações	Início	Características
1 ^a	1880 a 1970	Correspondência – motivação estimulada pelas possibilidades oferecidas em razão do serviço postal. O aluno estudava em casa. Pavimentou o caminho para a educação individualizada a distância.
2 ^a	1934	Rádio e televisão – início das operações de ensino a distância pela televisão, quando a State University of Iowa produzia aulas sobre higiene oral e astronomia. Pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos na transmissão por rádio e televisão, exceto quando relacionada a um curso por correspondência. Agregação das dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância.
3 ^a	1960	Novas tecnologias – Surgimento de experiências norte-americanas que integravam áudio ou vídeo e correspondência com orientação face a face. Agregação de tecnologias de educação e adequação ao ensino a distância.
4 ^a	1980	Teleconferência – Surgimento, nos Estados Unidos, como método empregado especialmente para treinamento corporativo. Despertou-se a possibilidade de um ensino que se aproximava à sala de aula física.
5 ^a	1990	Computador e internet – Criação de classes virtuais on-line com base na internet, em escala mundial, pela EaD. Convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação, favorecendo, assim, maior interação por meio de <i>chats</i> , fóruns e mídias em geral relacionadas ao computador (CD-ROM, vídeos, áudio e imagens).

Fonte: Moore e Kearsley (1996).

O Quadro 1 permite constatar que as iniciativas inspiradoras da educação não presencial já ocorriam no século XIX. A partir dos anos 1990, houve uma intensificação do uso da internet, o consequente aprimoramento de diversos meios de acesso a novos recursos digitais, a evolução e o reconhecimento do potencial das TICE. Presenciaram-se o surgimento de diversos aparatos tecnológicos, a criação de recursos de comunicação cada vez mais sofisticados, as mudanças de hábitos coletivos relacionados ao acesso à informação e às relações entre as pessoas, bem como o despertar da ânsia pelos ganhos financeiros vinculados às tecnologias. Esses fatos ajudam a desvendar em que cenário se deu a apropriação coletiva e gradual das TICE pela população em geral, principalmente as mais abastadas, os quais fizeram aumentar o interesse pelo ensino a distância.

As práticas educacionais não presenciais já ocorriam no Brasil, desde o início do século XX, como, por exemplo, a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por Edgar Roquette-Pinto, em 1923 (COSTA, 2012). No entanto, a partir do século XIX, se registraram fatos históricos que já indicavam o interesse pela EaD, os quais estão resumidos no Quadro 2, a seguir.

QUADRO 2 – Alguns fatos históricos sobre o ensino a distância no Brasil

Ano	Fato
1941	Oferta de cursos profissionalizantes pela fundação do Instituto Universal Brasileiro. Surgimento de escolas parecidas em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Em 1941, houve a fundação, também, da primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.
1947	Aparecimento da nova Universidade do Ar, que recebeu o incentivo do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comércio (SESC).
1970	Criação do Projeto Minerva, um acordo entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta. O objetivo era o uso do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. Até o início da década de 1980, o projeto foi mantido.
1979	Criação de cursos veiculados por jornais e revistas, em 1989, pela Universidade de Brasília (UnB). A UnB se tornou precursora na adoção da educação a distância, no ensino superior do Brasil. Surgimento do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD); e foi lançado o Brasil EaD.
1991	Surgimento do programa “Jornal da Educação – Edição do Professor” pela Fundação Roquete-Pinto com início em 1995, sob o nome “Um salto para o Futuro”. Houve a incorporação à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação), tornando-se uma referência na EaD. O objetivo era a formação continuada e o aperfeiçoamento de professores, principalmente os do ensino fundamental, e alunos dos cursos de magistério.
1992	Criação da Universidade Aberta de Brasília (UAB).
1995	Criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).
2004	Implantação de vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, pelo MEC. Entre eles, estão o Pró-Letramento e o Mídias na Educação. Essas ações contribuíram para a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2005	Criação da UAB, uma reunião de múltiplos esforços com a participação do MEC, dos estados e dos municípios; formulando iniciativas como cursos, pesquisas e programas de ensino superior não presenciais.

Fonte: Costa (2012).

Diante dos fatos históricos narrados, é inegável o impacto da EaD na possibilidade de ampliação da democratização do acesso à educação. Marconcin (2011) entende que a EaD é a modalidade revestida de maior caráter democrático, já que permite a superação de obstáculos para a conquista do conhecimento por meio da manipulação de aparatos tecnológicos de informação e comunicação. Trata-se de uma modalidade que ajuda a ampliar o acesso democrático ao ensino e contribui para a aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por representar um instrumento que pode atender inúmeras pessoas ao mesmo tempo. Pode, ainda, alcançar indivíduos que se encontrem distantes das escolas onde as aulas

são realizadas e que, muitas vezes, não podem estudar em horários pré-estabelecidos. Isso realça a adesão histórica pela educação não presencial.

Tomando como marco referencial histórico o surgimento de uma emissora de rádio no Rio de Janeiro, cujo fundador foi Edgar Roquete-Pinto em 1923, as iniciativas de implantação da educação não presencial no Brasil não começaram recentemente e fazem parte do foco de interesse da educação brasileira no nascimento do século XX, entretanto foram impulsionadas a partir dos anos 1970, durante o regime militar. Os militares tinham a intenção de promover ações rumo à inserção do país na realidade mundial, também por meio do incentivo à implantação do ensino não presencial no Brasil.

No que concerne a iniciativas isoladas protagonizadas por instituições privadas, as primeiras manifestações de caráter nacional encaminhadas pelo poder público nasceram por meio de projetos de lei submetidos ao Congresso Nacional, encaminhando a gênese da universidade aberta, em 1972 e em 1987, sem que tivessem êxito. De acordo com Niskier (1999), mesmo sem lograrem êxito, algumas ações do MEC entre 1972 e 1974, como a criação de grupos de trabalho que tiveram a participação do professor Newton Sucupira⁷ como coordenador, representaram o começo da formação de esforços no sentido da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Revisitando a história recente, percebe-se que a implantação do ensino a distância no setor universitário não ocorreu de forma plenamente concordante. As implantações sempre aconteceram submetidas a disputas políticas e confronto com as tradições dominantes. Ainda nessa linha, Pimentel (2006) acentua que diversos projetos de lei foram encaminhados já no período pós-abertura política com proposições para a fundação de IES nacional de ensino não presencial, como, por exemplo, o Projeto de Lei nº 4.592-C/1990, que conseguiu a sua aprovação na Câmara dos Deputados, mas houve um recuo em 1993 e não foi submetido ao Senado Federal. Esse projeto foi importante, mesmo que não tenha sido aprovado, haja vista que, por meio dele, foram gestadas iniciativas, como a inclusão do artigo relativo à educação não presencial, posteriormente, no arcabouço legal sobre educação nacional.

⁷Newton Lins Buarque Sucupira foi professor, filósofo e advogado brasileiro, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) e membro do Conselho Nacional de Educação (CNE). É conhecido como o pai da pós-graduação no país, pois o marco legal que possibilitou o crescimento da pós-graduação no Brasil foi conhecido como Parecer Sucupira, uma alusão ao seu relator. Fonte: <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 2 fev. 2020.

A partir do reconhecimento, por meio da LDB⁸, do ensino não presencial, na legislação educacional vigente, como mais uma modalidade de ensino, as discussões no âmbito do MEC tornaram-se parte dos projetos educacionais; e a criação da Universidade Aberta do Brasil passou a ser uma prioridade institucional. Segundo Franco (2006), como os projetos até então apresentados ao Congresso Nacional tinham sido rejeitados e, também, por questões orçamentárias, havia a necessidade de formulação de um modelo inovador em relação aos anteriormente apresentados. Optou-se, portanto, por uma política de incentivo à criação de modelos de universidades bimodais – presenciais e a distância.

A respeito dos modelos de organização do ensino a distância, é importante destacar as lições de Peters (2003), para quem tais modelos podem ser divididos em três tipos, sendo que, no primeiro, a oferta ocorre em universidades tradicionais de ensino presencial (*dual mode*); no segundo, ocorre a opção do aluno de acordo com as suas próprias necessidades e possibilidades (*mixedmode*); e, no terceiro, há a criação de instituições especificamente para a modalidade a distância (*single mode*), sendo que cada um dos modelos atende às questões didáticas específicas de cada forma de administrar. No caso brasileiro, as primeiras iniciativas que não prosperaram atendiam ao que se conhece como *single mode*. Posteriormente, o MEC construiu uma política que se enquadrava no modelo *single mode* ou bimodal.

Além da identificação pelo MEC de um modelo de ensino não presencial oficial mais adequado à realidade brasileira, outros fatos ocorreram e contribuíram para a criação da Universidade Aberta do Brasil. Um deles foi a formação da Universidade Virtual Pública (UNIREDE), que reuniu 70 instituições de educação superior públicas (federais e estaduais). Professores de universidades vinculadas lançaram um manifesto, em 6 de janeiro de 2000, pela criação de uma nova universidade, que não teria *campus*, nem estrutura física, mas estaria em todas as universidades consociadas. No ano de 2000, o projeto UNIREDE já estava incorporado às ações do Programa Sociedade da Informação, que havia sido lançado recentemente pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (COSTA, 2012).

De acordo com Franco (2006), o ato fundamental que levou ao surgimento do sistema UAB foi o diálogo entre o Ministério da Educação (MEC) e a UNIREDE que encaminhou uma proposta para chamar as universidades públicas para o desenvolvimento de cursos de graduação não presenciais por meio de edital público. Nessa proposta, estava expressa a necessidade de as instituições estarem organizadas em consórcios para oferecerem cursos superiores na

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

modalidade não presencial, direcionados para a formação de professores em áreas definidas como prioritárias à época, a saber: Pedagogia, Física, Matemática, Biologia e Química.

O edital em questão deu origem ao Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura I), com investimento de R\$ 14.000.000,00 no apoio técnico e financeiro às universidades públicas de diversas regiões do Brasil. Foram apresentados 21 projetos, que se converteram na abertura de 17.565 vagas em cursos superiores ofertados na modalidade não presencial. O segundo edital foi lançado em 2005 e tratou a respeito do programa conhecido como Pró-Licenciatura 2, direcionado à formação de professores nas fases finais da educação fundamental. Essas iniciativas pavimentaram as condições para o nascimento do principal sistema educacional público a distância (COSTA, 2012).

2.3 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)

A gênese do sistema UAB ocorreu por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Ele tinha como metas a expansão e a interiorização de cursos e programas de ensino superior por meio de iniciativas não presenciais por IES públicas, trabalhando em sintonia com os polos de apoio presencial. O art. 1º do referido decreto expressa as finalidades da UAB, a saber:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras.

Destacam-se dois momentos cruciais sob o ponto de vista da estruturação do sistema UAB. O primeiro foi a aprovação da Lei nº 11.502, de 11 de junho de 2007, que aumentou as competências da Coordenação de Pessoa de Nível Superior (CAPES/MEC), que ganhou a incumbência de atuar na formação de professores para o magistério na educação básica. Assim, foram criadas duas novas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância, sendo que esta última passou a atuar em conjunto com a SEED na coordenação nacional da UAB. Outro momento foi a publicação da Portaria 318 do MEC, que transferiu para a CAPES a operacionalização do sistema UAB.

Cinco diretrizes fundamentais orientam a concepção do sistema UAB (COSTA, 2012), quais sejam:

- a) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso às camadas da população com dificuldade de acesso à universidade;
- b) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- c) avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- d) contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
- e) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior não presencial.

Segundo Costa e Pimentel (2009), a UAB possui três pilares de sustentação do sistema em sua macroestrutura: o MEC, com a condução geral do processo, as IES com a oferta de cursos na metodologia a distância e os estados e municípios sediando os polos de apoio presencial. Assim, o sistema UAB forma uma grande rede de cooperação entre entes da Federação. Na dimensão do MEC, o sistema UAB é coordenado pela CAPES por meio de quatro coordenações gerais: a de Infraestrutura de Polos, a de Articulação Acadêmica, a de Supervisão e Fomento e a de Políticas da Informação, cada uma com atribuições específicas voltadas ao suporte do sistema. Na dimensão das IES públicas – Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação Tecnológica –, elas são responsáveis pela elaboração dos cursos e pela certificação dos alunos. Os projetos pedagógicos devem manter estreita relação com a necessidade da prática docente do professor da escola básica e garantir quem sejam utilizadas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão. O terceiro pilar representa a dimensão onde há a configuração dos polos de apoio presencial de responsabilidade de estados e municípios.

As universidades públicas e os polos de apoio presencial situados em diversas localidades se associam dentro do sistema UAB. Os polos são construídos em instalações cedidas pelo poder público; e as prefeituras os equipam com computadores conectados à internet, aparelhos de videoconferência, equipamentos de projeção para utilização nos encontros presenciais e biblioteca. Cada polo deve possuir coordenação, serviço de secretaria, serviço técnico de informática, atendimento na biblioteca e tutores presenciais de cada curso.

Dentro do sistema UAB, são atribuições do coordenador do polo (HACK, 2011):

- Representar o município ou estado junto ao MEC e às instituições de ensino superior, em relação às ações desenvolvidas no âmbito da UAB;
- Mediar a comunicação do município ou estado com o MEC;
- Participar de reuniões, encontros e eventos relativos ao sistema UAB;
- Coordenar a articulação e a comunicação com os partícipes do sistema UAB;
- Coordenar a implantação de projetos e ações no âmbito do polo de apoio presencial, bem como o contato com as instituições de ensino superior que atuam no polo;
- Criar mecanismos de articulação junto às instituições de ensino superior, mantendo a comunicação com os coordenadores da UAB dessas instituições;
- Acompanhar e apoiar a execução das atividades pedagógicas dos cursos ofertados nos polos de apoio presencial pelas instituições de ensino superior, garantindo condições técnicas, operacionais e administrativas adequadas;
- Realizar reuniões periódicas com o corpo técnico do polo para a avaliação do sistema UAB, a fim de promover e manter a qualidade dos cursos e traçar estratégias para a melhoria dos serviços oferecidos à população.

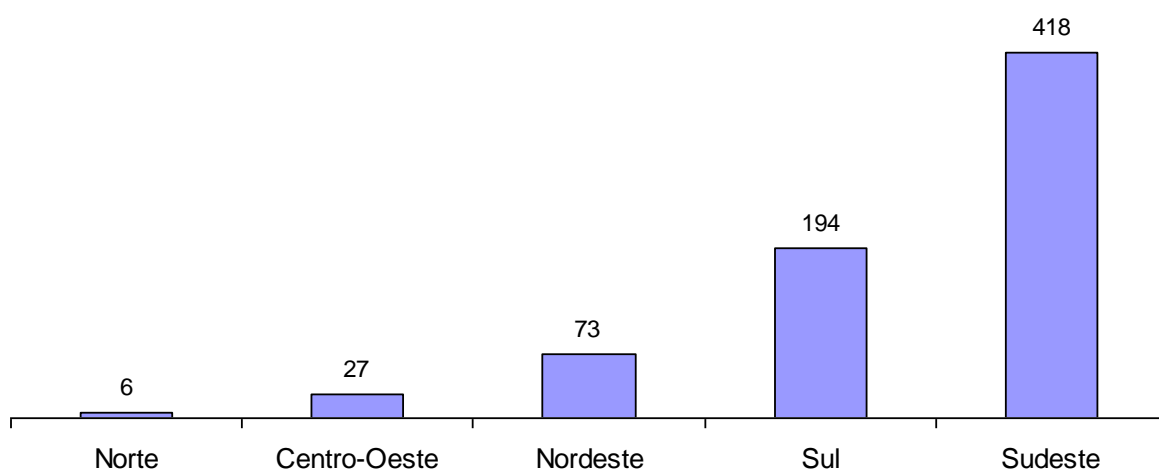
Para o gerenciamento e a viabilização das atividades de cada curso do sistema UAB nas instituições de ensino superior, existem a figura do coordenador de curso e o serviço de secretaria, ambos são responsáveis pelo estabelecimento do fluxo de contatos institucionais.

Pelo sistema UAB, os docentes que atuavam em cursos presenciais das IES foram motivados a trabalharem em projetos da EaD. Os professores que assumiram disciplinas tinham o apoio de uma equipe especializada em *design* instrucional, técnicas audiovisuais e das equipes da área pedagógica. Professores e tutores planejavam as suas ações com a possibilidade de realização de videoconferências e de gravação de videoaulas ou arquivos de áudio sobre determinados conteúdos, para acesso posterior dos discentes por DVD ou pela internet (HACK, 2011).

Segundo Hack (2011), na concepção do sistema UAB, o papel do tutor é fundamentar e trabalhar na posição de mediador entre os docentes, discentes e a IES. A tutoria presta auxílio na relação educacional de ensino e aprendizagem, esclarecendo dúvidas acerca de conteúdo, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes e ajudando a manter e ampliar a motivação dos discentes. A tutoria foi distribuída em dois grupos: a presencial, que fica no polo de apoio; e a distância, que atua junto ao professor, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no âmbito da IES.

Uma das dificuldades em relação ao sistema UAB, é a atualização dos dados oficiais disponíveis. Ao consultar o site da CAPES⁹, responsável pela disponibilização dos dados, verifica-se que o arquivo de dados mais recentes a respeito do sistema é de 2016. Com base nessas informações, foi possível construir os quatro próximos gráficos que ajudam a fornecer uma ideia quantitativa da UAB, mesmo que seja parcial. O Gráfico 3 indica a distribuição dos 718 polos/cursos por região, em 2016.

GRÁFICO 8 – Distribuição dos 718 polos/cursos por região, em 2016



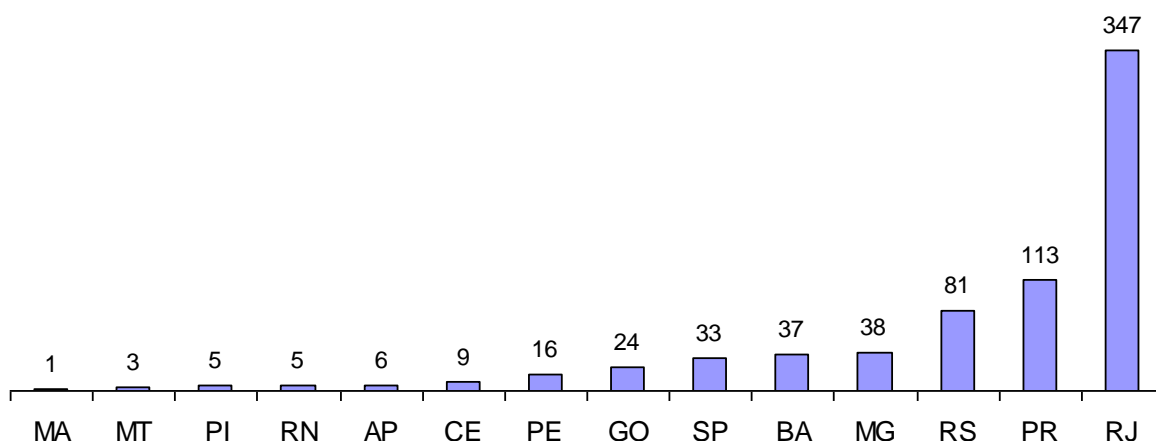
Fonte: Autor, com base nas informações da CAPES.

O Gráfico 8 mostra que havia uma concentração de polos nas regiões Sudeste e Sul e que, juntas, essas regiões reuniam 85% do total de polos. A Região Norte foi a menos atendida, com apenas seis polos.

A distribuição dos 718 polos/cursos por estado é apresentada no Gráfico 9.

⁹ Site da Capes: <http://uab.educacaoaberta.org>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GRÁFICO 9 – Distribuição dos 718 polos/cursos por estado, em 2016



Fonte: Autor, com base nas informações da CAPES¹⁰.

O Gráfico 9 mostra que, em 2016, não foram atendidos todos os estados da Federação com polos da UAB. O estado do Rio de Janeiro tinha quase 48% do total de polos; e a concentração também era grande nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo.

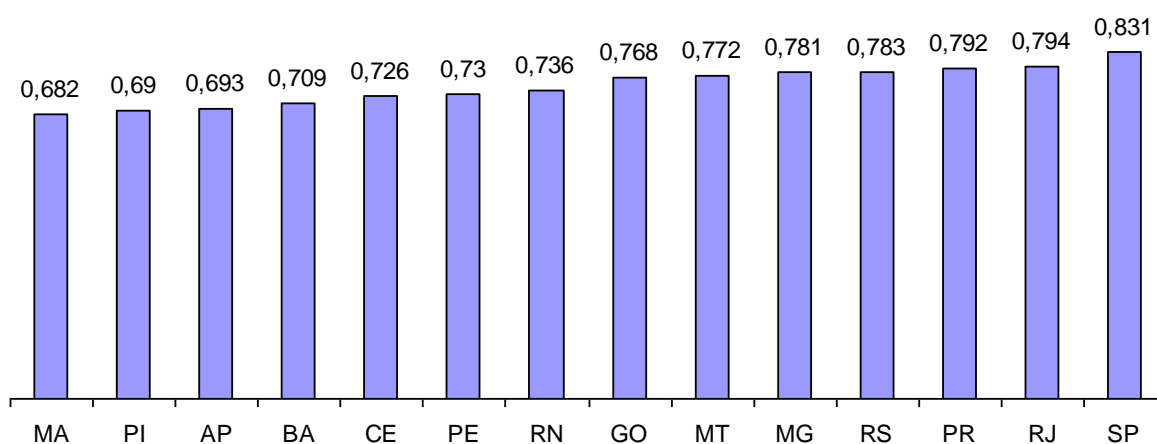
Segundo Silva (2016), o principal foco da UAB é que os polos de apoio presenciais sejam implantados nos municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹¹ e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹². Em 2016, o IDH, em ordem crescente, por estado, considerando apenas os estados que apresentavam polos do sistema UAB, é apresentado no Gráfico 10.

¹⁰ Infelizmente, o arquivo de dados disponibilizados no site da CAPES não contemplou ou, pelo menos, não nomeou o Distrito Federal (DF), mesmo que a Universidade de Brasília (UnB) esteja no DF.

¹¹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma unidade de medida utilizada para aferir o grau de desenvolvimento de uma determinada sociedade nos quesitos de educação, saúde e renda. O IDH é uma referência numérica que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de zero, menor é o indicador para os quesitos de saúde, educação e renda. Quanto mais próximo de 1, melhores são as condições para esses quesitos. No mundo, nenhum país possui o IDH zero ou um. Fonte: brasilecola.uol.com.br. Acesso em: 16 fev. 2020.

¹² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Fonte: portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 fev. 2020.

GRÁFICO 10 – IDH de 2016 dos estados que tinham polos da UAB

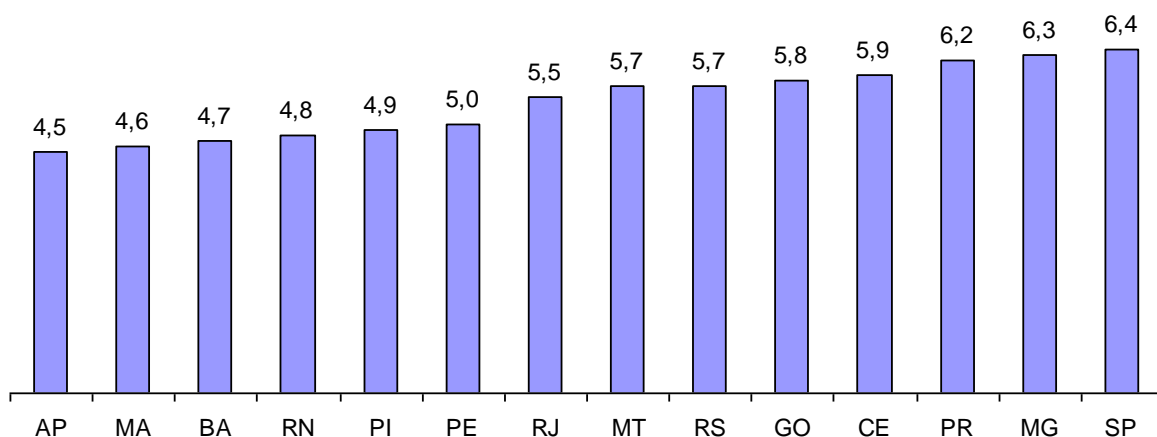


Fonte: IBGE. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: jan. 2021.

Como se pode verificar, os quatro estados mais bem contemplados em termos de número de polos da UAB (Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais) não são os piores colocados em termos de IDH em 2016.

Com relação ao IDEB de 2015 (o próximo só o de 2017), e colocado em ordem crescente dos estados que tinham polos instalados em 2016, tem-se o apresentado no Gráfico 11.

GRÁFICO 11 – IDEB de 2015 dos estados que tinham polos da UAB



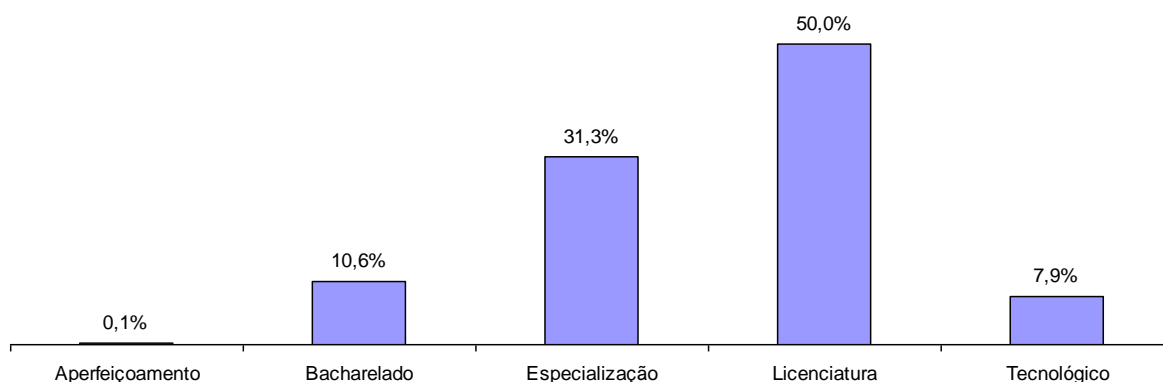
Fonte: INEP. Disponível em: inep.gov.br. Acesso em: jan. 2021.

Constata-se que os quatro estados mais bem contemplados em termos de número de polos da UAB (Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e Minas Gerais) também não são os piores colocados em termos de IDEB em 2015, no entanto eles já não aparecem com índices tão próximos. Minas Gerais é o segundo colocado; Paraná, o terceiro; Rio Grande do Sul, o

sexto; e Rio de Janeiro, o oitavo. Os dados relativos ao IDH de 2016 e ao IDEB de 2015 mostram que, em relação aos dados disponíveis sobre os números de polos em 2016, ainda é um desafio para o sistema UAB contemplar estados com índices mais baixos desses indicadores, conforme o foco dessa política pública.

Com relação aos tipos de polos/cursos, o Gráfico 12 mostra a distribuição percentual dos 718 polos.

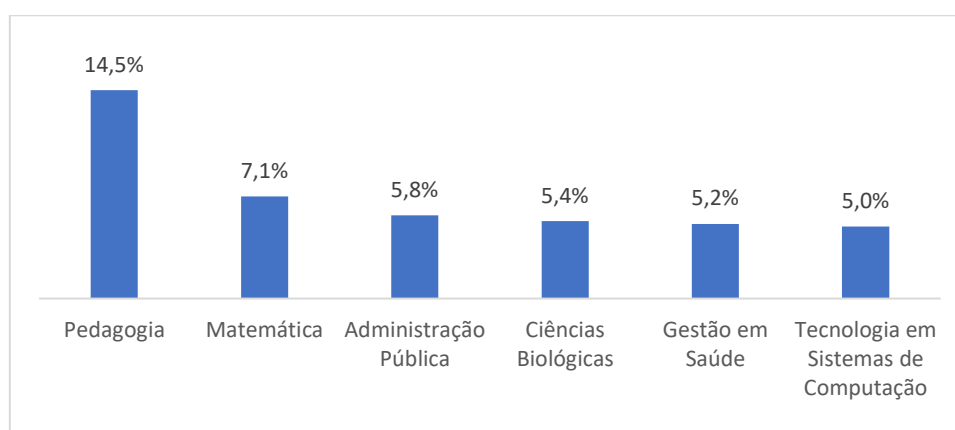
GRÁFICO 12 – distribuição dos 718 polos por tipos de curso em 2016



Fonte: Site da CAPES. Disponível em: CAPES.gov.br. Acesso em: jan. 2021.

A respeito da distribuição percentual dos seis primeiros cursos do sistema UAB, tem-se o Gráfico 13.

GRÁFICO 13 – Distribuição percentual dos seis primeiros cursos da UAB em 2016



Fonte: Site da CAPES. Disponível em: CAPES.gov.br. Acesso em: jan. 2021.

O Gráfico 13 mostra que 50% dos cursos são do tipo Licenciatura; e os outros 50% são distribuídos entre as outras quatro categorias, sendo que, delas, a Especialização corresponde a

quase 31%. Já o Gráfico 8 mostra uma prevalência de polos dedicados ao curso de Pedagogia, com 14,5% de todos os cursos. A partir do sétimo curso, todos os outros têm percentuais abaixo de 5%.

O Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010) indicava que, ao final daquele período, a meta a ser alcançada era de 30% da taxa líquida de matrículas de indivíduos que se encontravam na faixa entre 18 e 24 anos no ensino superior. No entanto, informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD 2014) indicavam que o percentual era de apenas 16,5% da população nessa faixa de idade, ou seja, afastada do objetivo anterior e da meta do novo Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), que é alcançar o percentual de 33% da taxa líquida e 50% da taxa bruta de matrículas nessa faixa etária, sendo que esse crescimento seria da ordem de 40% para o segmento público. Partindo-se dos números atuais de matrículas existentes, isso significaria uma ampliação de quatro milhões de vagas, sendo cerca de 1,6 milhão apenas no segmento público. A educação a distância surge no contexto das políticas públicas como uma alternativa para proporcionar, em última análise, a expansão das vagas rumo à democratização do acesso. Nesse cenário, surge, também, a mais importante política pública de fomento ao ensino superior a distância no Brasil, que é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Pelas suas características e pelos resultados que vêm sendo apresentados nos últimos anos, o sistema UAB é alvo de reflexões e críticas por diversos pesquisadores. Algumas das críticas são relacionadas à forma como se dá a democratização do acesso no ensino superior, uma vez que, segundo Arruda (2015), subjaz um entendimento supostamente otimista do crescimento do número de indivíduos que começam, mas não necessariamente terminam, a graduação.

Apesar da possibilidade de democratização do acesso sugerida pelos dados estatísticos que mostram a expansão da EaD, eles não deixam claras, por exemplo, as condições em que os cursos são ofertados, as condições de infraestrutura, como acontece a contratação de professores e sobre as condições em que acontecem as atividades pedagógicas dos estudantes. Diante disso, ganha importância a necessidade de conhecer as dimensões da democratização, no contexto da EaD, necessárias para proporcionar uma educação de qualidade por meio dos documentos oficiais.

O primeiro documento incentivador da implantação da EaD é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996). No seu art. 80, esse instrumento legal apregoa que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. A regulamentação desse

artigo deu-se, inicialmente, pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que, no seu art. 1º, diz que:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

O Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2010) já apresentava as indicações do alcance dessa democratização e da importância da EaD, uma vez que o termo aparece 29 vezes ao longo do texto. Entre os objetivos e as metas estabelecidos para o ensino superior, o PNE (2001-2010) indicava o estabelecimento de um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para intensificar o atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.

A previsão de um sistema interativo ampliado do ensino a distância demonstra uma postura otimista do texto do PNE. De acordo com o PNE (2001-2010), os processos interativos estão vinculados à utilização ampliada de TICE em diversos níveis educacionais. O teor do texto entende a EaD como um “meio auxiliar” para transpor obstáculos de aprendizagem presentes, dando maior valor aos meios e às tecnologias e menos valor aos aspectos acadêmicos e pedagógicos. Segundo Arruda (2015), a expressão “meio auxiliar” sugere uma interpretação não muito adequada de improvisar para tentar resolver problemas históricos da ausência de acesso às IES. Já a “indiscutível eficácia” trazida no texto faz uma afirmação desprovida de comprovação científica ou empírica, à exceção da visão posta pela ampliação do acesso à educação superior. Ainda segundo o autor, as referências à EaD no PNE dão a impressão de que as tecnologias seriam os mais importantes instrumentos transformadores do ensino.

O Decreto nº 2.494, de 1998, foi revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, cujo texto aprovado apresentou melhorias na definição da EaD, bem como apresentou um conjunto de artigos mais claros a respeito da sua organização e do seu funcionamento. De acordo com o referido decreto, a EaD passou a ser definida da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Mesmo com a permanência de uma visão voltada para o papel central das tecnologias de informação e comunicação implícito nas situações de mediação, o decreto supramencionado inclui docentes e discentes como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A educação

não presencial é compreendida como modalidade que envolve todos os níveis educacionais. Ela proporcionou a oferta de cursos em todos os níveis e contribuiu significativamente para, mesmo de forma questionável, a expansão da educação superior.

Considerando o âmbito público, Arruda (2015) argumenta que as ações no contexto da educação pública não presencial foram historicamente pontuais, desprovidas de um diálogo entre os entes federados. O primeiro empreendimento de coordenação compartilhada de oferta de cursos superiores não presenciais aconteceu no âmbito da Associação Universidade em Rede (UNIREDE) em 1999 e não logrou êxito. Segundo Barreto (2010), os problemas com essa iniciativa residiam no fato de estarem dependentes tanto de órgãos do governo como de órgãos de fomento para o custeamento das bolsas pagas aos profissionais envolvidos. Tratava-se de uma ação revestida de excepcionalidade, que era uma característica da organização do trabalho e do financiamento da educação superior pública. Aqui está presente mais um motivo das críticas relativas às iniciativas de incentivo à educação a distância no âmbito público é que, normalmente, se revestiam de caráter excepcional ou emergencial. Isso contribuiu para comprometer a imagem e a confiança em cursos oferecidos nessa modalidade.

Com o objetivo de construir as bases para a formação de parcerias em âmbito público para a disponibilização da educação não presencial em âmbito nacional, houve, em 2005, a publicação do texto “Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil”. Foi gestado como uma ação compartilhada entre o Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação (MEC) e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). A oficialização do teor desse texto aconteceu com a publicação do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que trata do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (ARRUDA, 2015).

A forma como se dá o financiamento da educação não presencial chama a atenção no decreto de criação do sistema UAB. O art. 6º desse decreto apresenta o seguinte teor:

As despesas do sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Segundo Arruda (2015), observa-se um risco de a UAB manter-se na condição iniciativa pontual de emergência, não permitindo a possibilidade da IES construir políticas permanentes de oferta da educação não presencial devido à ausência de garantia da permanência da proposta, constatada pela conduta política de segmentos e recuos. Para Cunha (1991), governos que

assumem o poder têm o hábito de abandonar projetos do governo anterior. Isso enfraquece a imagem da EaD e a vincula ainda mais à ideia de que se trata de um projeto educacional temporário.

O caráter temporário da UAB, inclusive dependente de questões relativas ao financiamento, proporciona diversos problemas de manutenção, inclusive referentes ao pagamento de profissionais envolvidos, que é feito por meio de bolsas de estudo de pesquisa, conforme disposto na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e pela Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Situações como essa fragilizam a relação de trabalho e, conseqüentemente, interferem na qualidade das atividades pedagógicas. Há um risco constante da alta rotatividade de profissionais, principalmente entre os tutores, que não são, necessariamente, profissionais vinculados às IES, ainda que o Ofício Circular DED/CAPES nº 20, de 15 de dezembro de 2011, oriente apenas a contratação de tutores pertencentes ao serviço público. O teor desse ofício tem a intenção de resolver problemas trabalhistas, mas acaba por manter o caráter desregulamentado e instável do sistema UAB, já que os servidores públicos contratados para desenvolver as atividades em geral possuem cargos efetivos que podem chegar a 40 horas semanais, constituindo, dessa forma, uma intensificação do trabalho desses servidores e a diminuição da qualidade das suas atividades, tanto na EaD como no seu vínculo efetivo, em razão do acúmulo de funções.

Arruda (2015) assevera que política pública em educação não presencial precisa se apropriar das conquistas alcançadas, nos últimos anos, na própria educação regular presencial. A demanda para a democratização da educação pública é um motivo forte, mas o crescimento do ensino público não deve se submeter a voluntarismos e à instabilidade de financiamentos, com a possibilidade de proporcionar uma expansão educacional pautada pela contemplação quantitativa orientada por organizações financeiras internacionais. O que se vê aqui, diante dessas primeiras constatações, é que as limitações impostas já na própria concepção da política de incentivo à expansão não encontram consonância com a democratização da educação pública.

Focando apenas na questão trabalhista, é possível verificar que o artigo nº 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apregoa, por meio de seleção pública, a entrada na carreira docente pública. Não há a garantia de um vínculo trabalhista estável ou forma de contrato que fixe laços institucionais com os profissionais no sistema UAB como todos os profissionais vinculados às diversas atividades realizadas em torno da educação não presencial. Trata-se de um cenário que não contempla nem uma terceirização profissional, uma vez que

desconsidera a atividade desenvolvida pelos profissionais da EAD como trabalho e utilizam bolsas de estudo para remuneração profissional.

Outra dificuldade em relação ao sistema UAB é a falta de precisão dos dados disponíveis oficialmente quanto ao funcionamento dos cursos. Mesmo assim, de acordo com dados disponibilizados no site da CAPES¹³, verifica-se uma franca expansão de cursos voltados para a formação de professores; e, no ano de 2016, os cursos de licenciatura representavam 49% ante os 51% divididos entre diversos cursos. A prevalência do oferecimento de cursos de formação inicial de docentes na modalidade não presencial é alvo de questionamentos. Segundo Scheibe (2010), essa predominância da EaD desfavorece a vivência universitária, vinculada não apenas às relações, mas, também, à possibilidade de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão. De fato, a vivência universitária *in loco* permite o convívio pessoal com os pares e ajuda na troca espontânea de experiências acadêmicas entre alunos e professores.

Para se ter uma noção dos desafios da UAB e contextualizando-a em circunstâncias atuais, toma-se como exemplo o curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) que, de acordo com o anuário estatístico de 2021¹⁴, no primeiro semestre de 2020 os ingressantes se distribuíram em 138 na modalidade a distância, 82 em tempo integral presencial e 49 na modalidade presencial no período noturno. Na prática, existem três tipos de cursos que segmentam três modalidades de estudantes. Há os alunos do turno diurno, que frequentam a universidade em sua plenitude, têm à sua disposição os outros departamentos de áreas de conhecimento diversas; utilizam os espaços acadêmicos com facilidade; participam de eventos de extensão acadêmicos e científicos; interagem, de forma permanente, no convívio diário com outros atores da comunidade universitária; e estão submetidos a uma estrutura de formação completa e integral.

Há um segundo contingente de alunos, que são os que frequentam a universidade apenas no período noturno. Esses são os que geralmente trabalham durante o dia, sendo que boa parte depende de transporte público para locomoção; chegam exaustos e sem as plenas condições para prestar atenção nas aulas; cursam as disciplinas da forma mais rápida possível, permanecendo na universidade apenas enquanto duram as aulas; não se apropriam plenamente dos espaços; participam pouco de eventos acadêmicos e científicos; e, assim, não conseguem construir uma formação universitária plena, como no caso dos alunos do turno diurno. Eles

¹³ Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹⁴ Disponível em:

https://dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/ANUARIO_ESTATISTICO_2021.pdf. Acesso em: 14 de dez. 2022.

transitam pouco pela própria Faculdade de Educação (FE) e se colocam, dessa forma, em condições de formação desfavoráveis em relação aos alunos do período da manhã. Tal situação também faz com que os alunos noturnos tenham a percepção de que a universidade possui apenas a função de ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão universitárias (MARANHÃO; VERAS, 2017).

Um terceiro grupo são os estudantes que fazem o curso na modalidade a distância. Esses estão submetidos às condições proporcionadas pela organização do sistema UAB, que nem sempre são as melhores em razão das suas limitações de recursos financeiros e de pessoal qualificado. Os estudantes não têm contato com o ambiente acadêmico; não se apropriam dos espaços universitários; e não têm a possibilidade de participar de eventos acadêmicos e científicos, a não ser em poucas ocasiões de eventos virtuais. No máximo, eles contam com a possibilidade do atendimento presencial de professores tutores nos polos a que estão vinculados; e a interação com outros colegas e professores de outras áreas de conhecimento é quase inexistente.

Assim, estão sendo constituídas três modalidades de docentes com tipos de formação distintos em uma mesma IES pública, mas que, pelo PPI, devem ter o mesmo perfil e terão a mesma prerrogativa legal para educar. Trata-se de um desafio enorme para o poder público, pois, a julgar pelos três caminhos de formação, os egressos não terão a mesma qualidade profissional. Trata-se de uma tragédia à luz do dia na qual, depois de formados nesses tipos fragmentados e frágeis de curso, serão responsáveis pela formação de crianças, jovens e adultos, tudo isso pacificamente aceito e chancelado pelo Estado como se esse cenário de coisas fosse absolutamente normal.

Tem-se, ainda, que destacar o conflito de interesses subjacentes entre IES públicas e privadas em torno da educação a distância. Quanto mais a área pública se dedica às políticas de controle do sistema de ensino e de avaliação permanente dos seus resultados, mais a área privada se debruça em pressionar os legisladores, por meio de *lobby*, para a constituição de regras legais mais permissivas na oferta de cursos. Como produto disso, observam-se diversas instituições de ensino superior privadas oferecendo processos seletivos extremamente fáceis e praticamente burocráticos. Os ingressantes, muitos de origem humilde, são seduzidos com a oferta de mensalidades de valores atraentes e aderem à possibilidade de alcançar um diploma de curso superior e melhorar a sua renda a qualquer preço. Uma conjuntura que menospreza a formação acadêmica de excelência banaliza a qualidade do produto dela e prejudica, enormemente, os objetivos mais nobres da profissão de educar pessoas.

Educação de qualidade também requer do aluno algum investimento mínimo de recursos e de dedicação aos estudos, fatores que interferem no seu processo de inclusão no mundo digital. Isso faz toda a diferença em se tratando de ensino e, sobretudo, ensino a distância. É o caso da inclusão digital, que se torna ainda mais desafiadora quando está implícita a oferta de cursos a distância para pessoas carentes, como é o caso dos ofertados pela UAB e igualmente de boa parte dos ingressantes das IES privadas e que nem sempre têm as mesmas condições de acesso e de apropriação das TICE.

2.4 A inclusão digital

Quando se fala em educação a distância nos tempos atuais, fica difícil deixar de lado um debate sobre a inclusão digital. Trata-se de tema de grande relevância, principalmente no Brasil, país de dimensões continentais e caracterizado também por enormes desigualdades sociais e econômicas e que se refletem na educação de uma forma geral, mais notadamente na modalidade a distância. Além disso tudo, há os efeitos da pandemia nos processos de inclusão que, de certa forma, induziram ao uso mais acentuado das TICE.

Pesquisa realizada pela FGV¹⁵ revela que a população brasileira conta com 447 milhões de dispositivos digitais (computador, *notebook*, *tablet* e *smartphone*) que estão em uso – por corporações e domicílios –, ou seja, em junho de 2022, eram mais de dois dispositivos digitais por habitante. Os *smartphones* lideram a maior quantidade de acessos, como nos bancos, nas compras e nas mídias sociais. Acrescentando-se os *notebooks* e *tablets*, são 352 milhões de dispositivos portáteis ou 1,6 por habitante. Além disso, no Brasil, vendem-se três celulares a cada televisão adquirida.

Ainda segundo a pesquisa, a previsão é que, no início de 2023, serão mais de 216 milhões de computadores (*desktop*, *notebook* e *tablet*) em uso no Brasil, o que representará um computador por habitante.

A julgar pelos dados da pesquisa, há certa dominação em relação à parte física das TICE, mas isso não significa necessariamente uma inclusão digital. Ela requer também conectividade, fluência para transitar em meio digital, qualidade na interpretação de conteúdos digitais, habilidade para transitar conteúdos e evidenciar qualidade na expressão, requisitos absolutamente necessários para a inclusão digital, conseqüentemente, para uma educação a distância de qualidade.

¹⁵ Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/panorama-uso-ti-brasil-2022>. Acesso em: 77 fev. 2023.

Diante dessa realidade e com os problemas usuais enfrentados pelo sistema de ensino brasileiro, como os de compreensão textual da língua, da interpretação de textos, da articulação de conteúdos, como a matemática, a geografia, a história e as ciências, dentre outros, ficam evidentes as cautelas em meio à transferência de toda essa realidade para o meio digital. As desigualdades são reveladas também no ambiente virtual, em que se apresentam comportamentos semelhantes aos de analfabetos funcionais que se revestem de analfabetos digitais ou com baixo letramento digital. A partir daí, os desafios da implantação da educação a distância de qualidade são sujeitos a uma acomodação por baixo, em que há um contingente de alunos possuidores de dispositivos digitais e um grande número de IES oferecendo cursos de qualidade questionável, preocupadas unicamente com a obtenção de lucro fácil. É como se bastasse ter um dispositivo digital e acesso para alcançar relações educativas de qualidade, todavia isso não é verdade.

Sob o ponto de vista das desigualdades mostradas nos desafios correntes da educação, é possível perceber um vínculo entre as inclusões digital e social. Promover a inclusão social por meio da inclusão digital passa pela necessidade de ampliação ao acesso a diversos direitos sociais, dentre os quais consta a educação. Ganham foco as ações governamentais que visam diminuir essas desigualdades por meio das políticas educacionais que abarcam o potencial de expandir o acesso à educação, como aquelas direcionadas à implantação e ao fomento do ensino a distância e, para efeito desta pesquisa, as de ensino superior a distância.

Destacam-se alguns fatos que contribuíram para a compreensão da importância da inclusão digital para o desenvolvimento social e, em especial, para o aprimoramento do ensino, das relações educativas bem como da apropriação das TICE. O conhecimento desses fatos ajuda a entender o alcance dos efeitos históricos da inclusão digital nos processos de ensino e de como interferem na educação mediada por tecnologias digitais.

A inserção das TICE na sociedade brasileira ocorreu, acentuadamente, a partir dos anos 1990, com o surgimento da internet e da telefonia móvel. Aos poucos, foram sendo criadas iniciativas governamentais no sentido de atenderem às novas demandas mundiais trazidas pela acelerada adesão mundial às novas tecnologias. Nesse cenário, houve a necessidade cada vez maior de produção, acesso e circulação de informação, cuja dinâmica se dava no contexto da formação do que se entende por Sociedade da Informação. Tal conceito de sociedade passou a ser melhor compreendido na perspectiva da evolução do capitalismo. Segundo Werthein (2000), a ideia de Sociedade de Informação foi incorporada em substituição ao conceito de sociedade pós-industrial e, assim, passou a transmitir uma ideia de um novo paradigma técnico-econômico. Sob esse prisma, Gouveia (2004) dispõe que a Sociedade da Informação é

sustentada por tecnologias de informação e comunicação que reúnem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por dispositivos eletrônicos, tais como rádio, televisão, telefonia fixa e móvel e computadores, entre outros. Essas tecnologias não possuem, por si só, o potencial de transformação da sociedade, no entanto são utilizadas em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, formando uma nova comunidade conhecida como Sociedade da Informação (GOUVEIA, 2004).

Diante do crescimento e da disseminação das tecnologias digitais nas décadas de 1990 e 2000, tratadas como Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), vários países adotaram iniciativas para a implantação políticas que permitissem a inserção nesse novo cenário. Com a expansão da internet e com o uso permanente de novas tecnologias, o governo brasileiro, igualmente, foi obrigado a envidar esforços rumo a essa nova realidade e lançou, em setembro de 2000, o Programa Sociedade da Informação – Livro Verde LV¹⁶.

Em sintonia com iniciativas europeias, o programa brasileiro foi confeccionado, ao contrário do que ocorreu na Europa, sem uma ampla discussão e preocupado com três metas centrais: a convergência da base tecnológica, a dinâmica da indústria e o crescimento da internet. Santos (2009) faz críticas ao LV, argumentando que havia falta de solidez, superficialidades e ausência de respaldo científico nas discussões para a sua concepção e o LV tratava do tema, de forma localizada, como meramente tecnológico, desconhecendo outros aspectos. O processo de implantação da Sociedade de Informação no contexto nacional apresentou-se em três etapas: a elaboração do LV; a preparação e elaboração do Livro Branco; a execução de ações operacionais entre 2001 e 2003; e a consolidação, avaliação e elaboração geral do conjunto de propostas. Nesse processo, perceberam-se falhas que não foram devidamente tratadas em razão de ser um período de fim do mandato presidencial do governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Tais soluções, portanto, foram deixadas para o seu sucessor, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Com a mudança de governo, as políticas de implantação da Sociedade da Informação ganharam um novo direcionamento, voltadas para a inclusão digital e a criação de programas que proporcionassem a conectividade. Assim como no governo anterior, faltava ainda uma preocupação com a alfabetização digital e com a produção de conhecimento por meio do acesso à informação.

Como se sabe, a falta de recursos financeiros é uma característica presente na maior parte dos países de Terceiro Mundo; e, no Brasil, isso é um fato. Em uma situação entendida

¹⁶ Disponível em: <http://www.mcti.gov.br>

como a mais coerente, as políticas de implantação da Sociedade da Informação deveriam focar a sua atuação em ações que promovessem, primeiramente, a alfabetização digital, ou seja, formar e informar sobre as novas tecnologias, suas possibilidades, seus limites e seus riscos. Tendo como preocupação a diminuição das desigualdades sociais, as políticas públicas ligadas às tecnologias digitais deveriam atuar no sentido de promover a inclusão digital, e não apenas acesso ao computador e à internet como, de fato, ocorreu.

Chagas e Mattos (2008) tratam do contexto da inclusão digital na realidade brasileira e apontam que as dificuldades com a crise econômica, que se tornaram barreiras para que uma parte significativa da população ascendesse socialmente, trouxeram maiores empecilhos para que o Estado investisse, de fato, no aprimoramento da educação básica do país. Esse cenário ajuda a consolidar e ampliar as assimetrias já existentes na educação formal e, em certa medida, contribui, também, para prejudicar o processo de inclusão digital.

O cenário dessa discussão gira em torno das desigualdades presentes na realidade nacional. Desse modo, parece consensual a constatação de que tais desigualdades fazem parte da história brasileira. De acordo com Chagas e Mattos (2008), as desigualdades são resultado do processo de acumulação capitalista, que se caracterizou pelos perduráveis surgimento e ressurgimento de variadas assimetrias entre nações, entre classes sociais, entre outras. O Brasil não ficaria de fora desse cenário e, com o surgimento da internet e a evolução das TICE, acentuaram-se as assimetrias sociais; e ações governamentais emergiram no sentido de atenderem a essa nova ordem social.

O despertar para a inclusão digital surge no cenário da formação da Sociedade da Informação, da maneira com as TICE são apropriadas e da forma como são entendidas pelos usuários que, afinal, são também os cidadãos destinatários das políticas públicas. Constata-se que tanto a apropriação como a compreensão a respeito das TICE ocorrem de forma desigual e acabam também por produzir desequilíbrios que suscitam questionamentos a respeito de como ocorreu a alfabetização digital. Em grande medida, a apropriação das TICE tem a ver com a capacidade financeira dos que delas utilizam.

No contexto brasileiro, em que o desemprego possui níveis altos há vários anos; boa parte da população não dispõe de recursos; a realidade social é muitas vezes perversa; e o próprio poder público tem dificuldades para destinar recursos voltados à inclusão digital, é de se supor que tanto a apropriação como a compreensão a respeito das TICE passam por grandes desafios.

Considerando que este texto trata, em linhas gerais, de aspectos da educação a distância, é importante delinear que tipo de inclusão digital se está a tratar. Por se constituir de um tema

abrangente, pode-se abordar a inclusão digital sob diversos pontos de vista. A inclusão pode ser vinculada a diversos conceitos, tais como a inclusão de pessoas com necessidades especiais, com diversidades culturais, étnicas ou até linguísticas. No entanto, pode também ser associada à necessidade de engajamento de grupos desprivilegiados ao uso de bens sociais, como aqueles disponibilizados pelas políticas públicas, inclusive na área da educação. Além disso, compreende-se que a necessidade de inclusão digital aqui tratada não é aquela destinada apenas para que as pessoas tenham acesso à internet e possuam equipamentos para nela trafegar, mas, sim, refere-se à inclusão digital que, além de permitir a apropriação de recursos, tem como meta potencializar interações colaborativas e possibilidades para que as pessoas se incorporem nas atuais dinâmicas sociais de maneira ativa, participativa, propositiva e criadora de novas realidades sociais. Concorde-se, nesse sentido, com Bonilla (2005), que associa essa ideia de inclusão digital à busca por uma perspectiva criadora de condições para que os usuários tenham a capacidade de participação, questionamento, produção, decisão, transformação, constituindo-se como parte integrante da dinâmica social.

Como se observa, a inclusão digital e o uso das TICE fazem parte de um mesmo cenário. Elas se encontram com as políticas de ampliação de acesso à educação principalmente na EaD. Ao promoverem a educação não presencial na graduação, tanto no ensino privado como no público, vários cursos passam também a fazer uso mais acentuado de tecnologias digitais e, assim, surgem os debates a respeito da sua efetividade e se, de fato, conseguem formar alunos verdadeiramente preparados para o exercício da vida profissional. Essa já era uma preocupação corrente antes da pandemia e ganhou maior visibilidade em razão do afastamento obrigatório dos alunos do ambiente escolar presencial.

A mediação pedagógica ganha foco em razão da realidade inclusiva dos espaços virtuais e do uso das TICE. De acordo com Masetto (2000), a mediação pedagógica, nessa nova realidade, é a postura que o professor adota não mais apenas como um repassador e cumpridor de conteúdo, mas, sim, como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem. Essa nova atitude proporciona também uma postura diferenciada dos alunos. Esses são estimulados a terem um engajamento dinâmico e um envolvimento na produção de conhecimento e passam a incorporar condutas de agentes ativos e críticos.

A mediação apoiada por TICE dialoga com a maneira como os usuários, submetidos à inclusão digital em curso, se apropriam, dominam e aplicam ferramentas, recursos e técnicas nos espaços virtuais, bem como os impactos que esse uso provoca em suas vidas individual e coletivamente. Partindo dessa ideia e imaginando o emprego de meios digitais em processos de

ensino e de aprendizagem, é de se supor que a sua influência na formação educacional passa a ter uma importância adicional.

3. A mediação pedagógica no ensino superior

A consolidação das TICE nos processos educativos amplia o campo de atuação da mediação em todas as modalidades de ensino. Torna-se fundamental, com isso, compreender alguns dos pressupostos teóricos da mediação e como ela é essencial nas relações educativas.

Para efeito desta pesquisa entende-se que um dos pilares dos processos educativos é a mediação pedagógica, independentemente da existência das tecnologias digitais e das modalidades presencial ou a distância. O pressuposto para a mediação efetiva é a interação ativa e participativa entre os atores no cenário educacional.

Este capítulo discorre, inicialmente, sobre alguns relatos de pesquisa que evidenciam situações problemáticas em relação aos aspectos que interferem nos processos interativos e que chamam a atenção para a importância de investigar a mediação no âmbito do ensino superior brasileiro.

A segunda parte contempla os pressupostos teóricos da mediação pedagógica tendo como cenário a interatividade e que vão subsidiar a construção dos parâmetros a serem utilizados na condução desta investigação.

Vale apontar que essas questões já se constituíam em objeto de investigação antes da pandemia e se tornaram ainda mais importantes em razão dos efeitos que o afastamento social compulsório produziu e dos danos educacionais que ele causou.

3.1 Evidências de pesquisa

Os relatos de pesquisa a seguir dispostos servem para dimensionar as inquietações relativas à mediação pedagógica nas relações educacionais no âmbito da educação não presencial mediadas pelas TICE antes da crise sanitária de 2020. Dessa forma, eles contribuem para contextualizar a complexidade do ambiente onde acontece esta pesquisa.

O fenômeno da evasão representa um dos maiores desafios para a educação e, mais especificamente, para o ensino a distância. Preocupados com o fenômeno da evasão no ensino não presencial, Laham e Lemes (2016) publicaram um estudo cujo objetivo geral foi pesquisar quais as possíveis causas que induziam a evasão em cursos de graduação não presenciais, segundo o ponto de vista dos estudantes. Os participantes da pesquisa foram estudantes desistentes, formados e ativos do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB da Universidade Federal de São Carlos, no Polo de Apoio de Tarumã, no interior de São Paulo, das turmas de 2008, 2010, 2012 e 2013.

A pesquisa organizou as informações de acordo com três categorias de análise, sendo que uma delas é Motivo de Evasão, na visão dos evadidos e na visão dos ativos e formandos. Reproduzidos os percentuais relativos a motivos de evasão com subcategorias de acordo com a opinião dos evadidos, tem-se o seguinte:

1. Falta de tempo para o estudo	66%
2. Dificuldade de compreender o material didático	61%
3. Sentimento de solidão	61%
4. Curso fora do perfil do aluno ingressante	50%
5. Falta de comunicação e orientação da tutoria	44%

Quanto aos motivos de evasão e às suas subcategorias, segundo a opinião dos estudantes ativos e formandos, tem-se o seguinte:

1. Falta de comunicação e orientação da tutoria	40%
2. Dificuldade de compreender o material didático	30%
3. Falta de tempo para o estudo	24%
4. Polo distante da residência	22%
5. Problemas de saúde pessoal ou familiar	18%

Sem desmerecer outros fatores apontados na pesquisa, destaca-se a falta de comunicação e de orientação da tutoria como motivos para a evasão. De acordo com os referidos autores, o modelo de tutoria da instituição pesquisada preconiza a existência de tutores presenciais e tutores virtuais. A tutoria presencial auxilia e acompanha os estudantes em tempo síncrono, por meio de encontros presenciais frequentes ou esporádicos. Já a tutoria virtual acompanha e auxilia os estudantes a distância por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação então disponíveis. Tal modelo de tutoria é empregado em boa parte das instituições da UAB. Dessa forma, concordamos com os autores da pesquisa, os quais, independentemente do tipo de tutoria, compreendem que o tutor, nos cursos não presenciais, é indispensável, uma vez que é ele o ator que garante a interação individual do aluno com o sistema no qual está vinculado, ensejando a consecução dos objetivos preconizados pelo curso.

O contexto da pesquisa evidenciou que os alunos indicaram dificuldades de comunicação e de orientação da tutoria, não foram submetidos a um acompanhamento acadêmico satisfatório, expuseram problemas de comunicação com o tutor e houve a falta de

retorno do tutor a respeito das atividades enviadas. Na pesquisa, há relatos de estudantes nos quais eles afirmaram que consideraram os contatos da tutoria insuficientes, faltou apoio acadêmico, houve pouca orientação para a realização de tarefas e se sentiram descontentes com a atuação da tutoria.

Sousa (2014), ao pesquisar as relações entre os sujeitos no ensino a distância no contexto do ambiente virtual de aprendizagem e das TICE, constatou, dentre outras coisas, a ausência da participação de professores nos fóruns de discussão programada para acontecer em determinada unidade de disciplina. Relata, ainda, que, em alguns momentos, os alunos se manifestaram no fórum sobre os efeitos positivos da disciplina em suas vidas práticas, e não houve o devido retorno do professor ou do tutor. Para ilustrar essas situações, a célebre autora apresenta alguns trechos de mensagens registradas nos fóruns que indicariam oportunidades para a mediação do docente ou do tutor no sentido de promover o debate entre os alunos e incentivar a interação. Poderiam convidar outros alunos a se manifestarem sobre o mesmo tema ou suscitar o debate fazendo algum questionamento de caráter geral ou, até mesmo, agradecendo e elogiando a participação dos alunos. Tais atitudes ajudariam na aprendizagem compartilhada e colaborativa. Nesses momentos, a pesquisadora relata a percepção de que, mesmo com recursos modernos e com toda a tecnologia à disposição, a prática pedagógica e comunicacional adotadas pelo professor permaneciam semelhantes às antigas práticas adotadas em ensino a distância.

Além disso, a pesquisa aponta a ausência dos tutores em *chats* programados para acontecerem por polo e afirma que muitos desses encontros não aconteceram por falta de participantes. Nesses casos, a autora acentua que os tutores poderiam tomar medidas antecipadas para atrair os alunos aos *chats*, o que não ocorreu. Esse cenário reforça o fato de que um dos desafios da educação não presencial é a ausência de capacitação dos professores-tutores para conduzirem fóruns e atividades digitais, os quais sentem dificuldades para motivarem os alunos silenciosos ou ausentes no curso (ABREU E VIEIRA, 2016).

As inquietações de que professores e tutores necessitam de maiores conhecimentos sobre as tecnologias de informação e comunicação são apontadas por Fumes e Oliveira (2008). A temática tratada pelos autores refere-se à inclusão digital dos docentes universitários para atuarem na educação a distância em ambientes virtuais. Para tanto, salientam que as principais políticas públicas do ensino a distância direcionadas à formação de professores suscitam questionamentos, tais como: Estão os professores preparados para lidar com as especialidades da educação online? Estão incluídos digitalmente para explorar as variadas possibilidades das TICE na formação de docente por meio da educação online? A inclusão digital corrente é suficiente para o professor atuar na educação online? Os professores estão preparados para atuar

nessa nova sociedade? O que muda na formação do professor? Quais competências e habilidades precisam desenvolver para exercer o trabalho docente em contexto de educação online? Compreende-se que tais questionamentos são cruciais para entender o perfil que se tem e o que se espera dos professores e tutores para o exercício da mediação em ambientes virtuais.

Trabalhar em ambientes virtuais requer preparo, treinamento e a compreensão de que são exigidas novas habilidades que, muitas vezes, não foram ensinadas na formação acadêmica do professor e que, em grande parte, foram apropriadas, por iniciativa pessoal, na prática docente com aplicações das TICE na modalidade presencial e apreendidas, também, na sua vivência pessoal. O conhecimento sobre o processo experimental de saberes da educação não presencial tem muito a ver com a trajetória pessoal e profissional do professor. Faria e Nunes (2020) acentuam que a prática na docência em EaD pressupõe conhecimentos que, geralmente, não são atendidos no ensino presencial, como, por exemplo, o uso constante de aparelhos eletrônicos conectados à internet, uma vez que esses artefatos são a base do acesso ao ensino. As consequências desse fato, por si só, repercutem na atuação do professor, que necessita de um domínio mínimo de diversas mídias na educação online.

Além disso, o exercício da docência em qualquer modalidade cria um espaço para ensinar e aprender no qual os docentes mobilizam saberes que são desenhados e redesenhados ao longo da sua trajetória profissional e da sua vida pessoal. Tais saberes repercutem e influenciam o modo como lidam com os mecanismos de que dispõem. Para Tadif (2013), esses saberes não transitam no espaço, mas, sim, são vinculados à pessoa, à sua identidade, à sua experiência de vida, à sua história profissional e ao modo como estabeleceu os seus vínculos com os alunos em sala e com outros sujeitos no ambiente escolar.

A atuação docente no contexto das TICE no ensino não presencial é tema de pesquisa por Faria e Nunes (2020). Foram entrevistados docentes que atuam nos cursos de licenciatura a distância; e os resultados mostraram alguns dos desafios da rotina diária com o manejo das TICE em ambientes virtuais de aprendizagem. Há relatos de professores que revelam a necessidade de não só saberem usar as mídias, mas, também, de se aliarem a elas, incorporando, inclusive, o vocabulário próprio. Alguns reclamam de problemas com alunos que mostram obstáculos de adaptação e que não têm familiaridade com as tecnologias digitais e precisam, também, prestar a orientação mais básica para esses alunos. Nesse sentido, percebe-se que, mais do que conhecerem as ferramentas digitais, os docentes precisam desenvolver, também, fluência digital, de tal forma que possam manejar as ferramentas com desenvoltura e prestar a melhor orientação quanto ao uso das TICE.

Parece irreversível a adoção dos aparatos tecnológicos nos processos educacionais tanto na educação presencial como, em maior grau, na educação a distância. A EaD depende fundamentalmente das TICE; e essa modalidade só é possível por meio dos aparatos tecnológicos. O conjunto de situações relatadas suscita a preocupação de entender como os professores e professores-tutores lidam com as tecnologias digitais em espaços virtuais de aprendizagem para promover a interação com os sujeitos e exercer o papel de agentes da mediação para a construção e reconstrução de conhecimentos.

A problemática da mediação no ambiente virtual na educação a distância pode indicar que os professores não estão explorando adequadamente as possibilidades das TICE nos espaços digitais. É possível, ainda, que exista uma compreensão equivocada de que a sala virtual deve reproduzir ou se aproximar da aula em formato presencial. Isso remete ao que aconteceu no ensino remoto, enquanto vigorou o período do afastamento social na pandemia, no qual, de fato, houve uma emergência que induziu a utilização dos recursos digitais para buscar, o mais possível, uma aproximação da aula presencial por meio das TICE. A educação não presencial não se resume a isso, visto que ela é mais abrangente e, se for usada adequadamente, indica uma via de exploração para múltiplas possibilidades de mediação pedagógica (SOUSA, 2014).

3.2 A base teórica da mediação

3.2.1 Distinção entre modalidades

Em primeiro lugar, é importante compreender que o papel do professor na modalidade a distância é semelhante ao da modalidade presencial, mas o que muda é a maneira como desempenha a sua função docente. Um professor que lida presencialmente com uma turma de 40 alunos, por exemplo, utiliza práticas pedagógicas próprias para esse perfil de turma. Já uma turma a distância formada por centenas de alunos requer uma dinâmica pedagógica distinta da presencial. A relação educativa presencial para 40 alunos é qualitativamente distinta de uma relação educativa a distância para uma turma de centenas de alunos. O exercício da docência e, portanto, o da mediação podem acontecer tanto em uma sala física como em uma sala virtual ampliada, onde a tecnologia delimita a estrutura da relação educativa entre as duas situações.

No contexto tradicional, em que os sujeitos se encontram em uma sala de aula física para o exercício das práticas pedagógicas, o professor é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Ele pode utilizar técnicas didático-pedagógicas, inclusive as TICE, para realizar

a medição professor/aluno, aluno/aluno e aluno/conhecimento. O exercício da mediação ocorre tendo em vista as características pessoais do docente, tais como a sua dicção, a sua linguagem postural, os seus conhecimentos, a sua forma de lidar com os aspectos tratados e a sua própria visão de mundo, entre outras coisas. A conjuntura de aula presencial mostra que o professor tem, em certa medida, um maior domínio sobre o processo de mediação.

No caso da docência a distância, chamada também de docência virtual, parte-se dos princípios de que a mediação é dependente das TICE e de que a atuação do professor possui múltiplos papéis distintos da aula presencial. O modelo de educação a distância incorporou diversas funções à atividade docente, tornando-a fragmentada. Com isso, as funções do professor se submeteram a uma segmentação que envolve o processo de planejamento, a criação de conteúdos, a coordenação e o acompanhamento do curso. A promoção da mediação com os alunos foi compartilhada e quase transferida para tutores ou professores-tutores. Nesse ponto, percebe-se que esses últimos são os principais mediadores no processo de ensino e aprendizagem, em que as interações são proporcionadas, preponderantemente, por meio dos recursos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem ou por outros, tais como o e-mail, os chats, as redes sociais, o telefone ou, até mesmo, os aplicativos de comunicação, como o WhatsApp, por exemplo. A tutoria também contempla atendimentos presenciais, em que o estudante se dirige ao local de referência da IES – no da UAB, são os polos – quando necessita desse tipo de atendimento ou quando há alguma atividade que o próprio curso tenha previsto.

Além disso, deve-se pontuar que, em situação de educação a distância mediada por tecnologias digitais, identificam-se dois papéis fundamentais dessas tecnologias. Um é o papel estrutural, porque a sala de aula (AVA) é estruturada em um dispositivo digital. O outro é o papel educacional no qual as relações educativas acontecem por meio de diversas possibilidades, tais como o uso de um aplicativo, a remissão a um *link*, a criação de *podcasts*, entre outros. Fica caracterizado o uso da tecnologia dentro da tecnologia, pois, afinal, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é a estrutura e, dentro dela, o professor pode utilizar diversos instrumentos digitais.

Nesse espectro, já é possível perceber que os profissionais responsáveis diretamente pela mediação com os alunos virtuais deverão reunir condições técnicas para lidar com aparatos tecnológicos que vão além da sua formação docente. Tais condições técnicas deverão ser capazes de não só permitirem os conhecimentos das TICE, mas, também, proporcionarem uma fluência digital.

Portanto, percebem-se, nitidamente, distinções entre o docente da educação presencial e o da educação a distância. Ao compreenderem essas diferenças, Voigt e Leite (2004) as apresentam no Quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 – Diferenças entre professor presencial e professor da EaD

PROFESSOR PRESENCIAL	PROFESSOR DA EAD
Mestre que controla e administra as aulas.	Parceiro e prestador de serviços quando o aluno sente necessidade ou conceutor – realizador de materiais.
Só se atualiza em sua área específica.	Atualização constante, não só da sua disciplina.
Monólogo sábio de sala de aula.	Diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de meios, e-mails etc.
Monopólio do saber.	Construção coletiva do conhecimento por meio da pesquisa.
Isolamento individual.	Trabalhos em equipes interdisciplinares e complexas.
Autoridade.	Parceria.
Forma; orienta o estudo e a aprendizagem; e ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender.	Pesquisador, ele reflete sobre a sua própria prática pedagógica, orienta e participa da pesquisa dos seus alunos.

Fonte: Voigt e Leite (2004).

O quadro em questão já denota como o professor da EaD deve ser um utilizador contumaz da internet e dos aparatos tecnológicos de pesquisa e que denotam alguma fluência digital.

O vínculo entre a educação a distância e as TICE levantam debates sobre as condições da mediação pedagógica. A mediação na educação presencial promovida pelo professor ganha contornos diferentes na educação a distância, com o uso mais intenso das TICE. A mediação passa a ser compartilhada com outros processos de ensino e aprendizagem e até mesmo com os professores/tutores. A atividade docente ganha outras atribuições, que são mais ligadas ao planejamento e à gestão do conteúdo, entre outras. Nesse contexto, levanta-se a suspeita de que pode haver um prejuízo à aprendizagem, na medida em que o resultado a ser alcançado na educação a distância corre o risco de passar a depender menos da mediação e torna-se um processo de aprendizagem mecanizada. Conforme Lapa (2005), a apropriação das tecnologias de informação e comunicação na educação precisam considerar diversos aspectos, em que a opção por aparatos tecnológicos no meio educacional não é suficiente em si para garantir o processo de ensino e aprendizagem e há o risco da ratificação do caráter instrumental dos processos educacionais.

No entanto, o ambiente escolar está em transformação, pois está diante de novos paradigmas nos quais a circulação da informação ganhou uma nova dinâmica. Ocorre, dessa maneira, uma construção coletiva de conhecimentos impulsionada pela comunicação. Assim, os professores não são mais os protagonistas da forma como ocorre no ensino presencial tradicional, mas, sim, participantes do processo. Isso impacta diretamente os processos de mediação e chama a atenção para a importância da interação em ambientes virtuais.

Seja em qual for a situação, Masetto (2013) relaciona algumas das características da mediação pedagógica, a saber:

- a) o diálogo permanente e a troca de experiências;
- b) o debate de dúvidas, de questões e de problemas;
- c) a orientação nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento;
- d) a garantia da dinâmica do processo de aprendizagem;
- e) a colaboração para o estabelecimento de conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos;
- f) a conciliação entre a aprendizagem e os problemas reais da sociedade.

Além disso, o autor pontua que o contato com as Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) proporciona a professores e alunos:

- a) o acesso às mais recentes tecnologias, pesquisas e produções científicas;
- b) a possibilidade do desenvolvimento da autoaprendizagem e interaprendizagem a distância;
- c) a possibilidade de integração entre movimento, luz, som, imagem e outros recursos na construção de pesquisas;
- d) no caso dos professores, a orientação dos alunos em atividades fora da sala de aula e, no caso dos alunos, poderem receber a orientação a distância;
- e) o desenvolvimento de senso crítico para se situarem diante das alternativas apresentadas no meio digital e poderem selecionar o que consideram ser mais relevante para o seu aprimoramento;
- f) a instigação para a descoberta de novos conhecimentos e maneiras diversas de aprendizado;
- g) a possibilidade de assimilação e construção de novos conhecimentos.

3.2.2 Interação e mediação

Interação e mediação não são sinônimas, contudo, estão intimamente ligadas e fazem parte da dinâmica das relações educativas. Com base na conceituação apresentada pelo Dicionário Houaiss¹⁷, interação é o diálogo entre pessoas que se relacionam ou convivem e a mediação é ação ou efeito de mediar. Portanto, a interação tem a ver com a relação entre sujeitos, professores e alunos, por exemplo. Já a mediação é o processo de condução ao conhecimento realizado pelo professor junto aos seus alunos; e isso faz do docente o agente da mediação. O exercício da mediação sugere a existência da interação e requer que seja ativa e participativa. Sob esse ponto de vista, pode ser entendida como uma interação colaborativa (SANTOS, 2021). A interatividade colaborativa é um pressuposto para a mediação pedagógica de qualidade.

A interação constitui-se como um elemento central no ambiente escolar. Ela permite a coexistência sistemática de indivíduos que se apresentam em um mesmo ambiente, providos de percepções diversas sobre os problemas reais e que se dispõem a compartilhar suas ideias e aprender. Geralmente, essa disposição provoca a reação a estímulos de aprendizagem, uns com maior intensidade e outros com menor intensidade.

O ambiente escolar, caracterizado pelos espaços frequentados pelos alunos e professores, é propício à construção de processos interativos. O ambiente central da escola é a sala de aula, seja ela analógica ou digital, seja ela mediada por TICE ou não. As tecnologias podem compor os ambientes de aprendizagem independentemente da modalidade. É nesses espaços que as interações colaborativas devem acontecer, alimentando as relações educativas que suscitam a apreensão e o compartilhamento de conhecimentos. Esses espaços também possibilitam aos estudantes o alcance de uma visão mais ampliada sobre os aspectos intrínsecos ao conhecimento humano e o desenvolvimento de habilidades para a criação de novos conhecimentos.

De acordo com Santos (2021), o Interativismo Colaborativo pode ser entendido como teoria educacional, como modelo didático ou, ainda, como teoria de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma conciliação de múltiplos recursos – que podem ser humanos, tecnológicos ou materiais – ao redor de relações educativas cooperativas e que se articulam em rede descentralizada. A mediação pedagógica é subsidiada pela dinâmica colaborativa. Diante desse

¹⁷ https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#0. Acesso em 10 dez. 2022.

aspecto, as TICE contribuem como ferramentas que dão suporte à interação colaborativa e criam as condições para que a mediação aconteça.

3.2.3 A mediação por Vygotsky

A mediação se coloca em posição basilar nas relações educativas e foi estudada por diversos teóricos sob entendimentos distintos e, em certa medida, dialogaram com a apropriação histórica de conhecimentos adquiridos sobre novas formas de ensinar e aprender desenvolvidas ao longo do tempo no contexto da dinâmica social. A esse respeito, as referências apontadas por Santos (2021) são elucidativas e, dentre outras, destacam-se as concepções propostas por Vygotsky.

A mediação tem como um dos seus principais teóricos o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky foi um pensador cuja obra é extensa e possui repercussões em diversas áreas. No que se refere especificamente à mediação, Vygotsky defendia uma abordagem histórico-cultural, a qual coloca o sujeito como um ser ativo que tem suas aprendizagens construídas na interação com o objeto e com outros entes sociais. Para conceituar a mediação, Vygotsky considerava ser fundamental compreender o desenvolvimento e o funcionamento das funções psicológicas superiores, quais sejam: a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem e o controle consciente do comportamento.

Vygotsky foi o precursor da Teoria Histórico-Cultural, na qual as funções superiores têm o papel de organizar a vida mental do sujeito inserido em seu meio e que só se desenvolvem nas interações sociais. O relacionamento do sujeito com o meio social não ocorre de forma direta, mas, sim, de forma mediada por instrumentos materiais e psicológicos. Os instrumentos materiais têm a ver, por exemplo, com aqueles recursos físicos utilizados pelo professor, tais como vídeos, slides, recursos de laboratórios, equipamentos eletrônicos, entre outros. Já os instrumentos psicológicos são as palavras, os conceitos, os signos, os gêneros do discurso, criados no decorrer do tempo e que, uma vez internalizados, levam às transformações de comportamento do ser humano. Para Vygotsky, existe um ponto de convergência entre artefato e signo, que está na função de mediação que caracteriza cada um desses elementos. A Figura 1 ilustra essa situação.

FIGURA 1 – Relação entre atividade mediada, signo e artefato



Fonte: Autor com base em Vygotsky.

O artefato é o condutor da influência humana no objeto da atividade, sendo externamente orientada e devendo produzir alterações no objeto. Segundo Vygotsky, o artefato é o meio por meio do qual a atividade externa humana se orienta no sentido de dominar e prevalecer sobre a natureza. O signo é um meio de atividade interna dedicada ao domínio do próprio indivíduo e é orientado internamente.

Na ampliação das suas ideias, Vygotsky também propõe a existência de duas classes de conceitos: os científicos ou acadêmicos e os espontâneos ou de todos os dias. Os científicos são aqueles intrínsecos aos sistemas culturais e são adquiridos e transmitidos na escolarização formal. Já os conceitos espontâneos são adquiridos por meio das atividades da vida cotidiana e iniciam com um entendimento concreto de eventos e de fenômenos. Esses vão ficando cada vez mais abstratos com o tempo, são assimilados e se integram aos sistemas de conhecimentos formais.

De acordo com Fino (2001), os conceitos científicos adquirem uma exposição verbal, tornando-se mais significativos e palpáveis e, assim, se deslocam “para baixo”. Já os conceitos espontâneos passam a ter significados abstratos e se deslocam “para cima” em um processo de integração formal. Nesta pesquisa, os conceitos científicos vão surgir quando o aluno revela a sua compreensão sobre a fundamentação teórica adquirida através da prova. Já os conceitos espontâneos vão emergir quando o aluno responde ao questionário.

A Teoria Histórico-Cultural apregoa que a atividade humana é mediada pelo uso de artefatos, que estão vinculados ao progresso cultural, assim como os genes estão para o progresso da biologia. Os artefatos são inventados e alterados pelos humanos como uma maneira de se conectarem à realidade, de regularem o seu comportamento e controlarem as suas interações com o mundo. Cada pessoa atinge a consciência por meio da atividade mediada com o uso desses artefatos, os quais ligam a mente com a realidade dos objetos e dos fatos.

Outros conceitos propostos por Vygotsky são o da zona desenvolvimento proximal (ZDP) e a zona de desenvolvimento real (ZDR). A ZDP se constitui no espaço de trabalho do indivíduo que promove ações para ampliar os conhecimentos do aprendiz. Nesse processo, deve

admitir o que o outro pode fazer sem ajuda ou não na zona de desenvolvimento real. A ideia é que aquilo que o aprendiz possa fazer na ZDP possa também, no futuro, fazer na ZDR com autonomia. Assim, a ZDP é reconhecida como um instrumento e produz um resultado, que é o próprio desenvolvimento do indivíduo. Além disso, permite uma delimitação do futuro imediato do indivíduo e a dinâmica do seu desenvolvimento.

Algumas implicações da ZDP são destacadas por Vygotsky. Ele sintetizava o entendimento sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em três caminhos, a saber: o primeiro era uma postura de independência entre os dois processos; o segundo assumia que aprendizagem é desenvolvimento; e o terceiro caminho almejava sobrepujar colocações extremas e propor uma conciliação e combinação entre elas. Na descoberta de que não se identificava com nenhum desses três caminhos, Vygotsky criou a ZDP, em que o leigo, o mentor e o conhecimento interagem na busca da solução do problema que se coloca, indicando uma janela de aprendizagem. Isso possibilita o surgimento de formas distintas de entendimento que nem sempre podem ser cartelizadas e catalogadas.

Nesse contexto, a ZDP é um espaço de compartilhamento entre o professor e o aluno no qual, ao interagirem, possibilita que o discente possa alcançar níveis mais elevados de interação social que, talvez, não fosse possível em outros espaços.

Outra implicação da ZDP é que a internalização não representa em si uma base para uma pedagogia completa. Isso significa que o aluno deve adquirir a capacidade de identificar o conhecimento, as habilidades e os valores que foram internalizados em uma etapa para ter condições de iniciar uma nova fase de aprendizagem a um nível mais elevado. Ao confrontar o aluno com as tarefas de reconhecimento apropriadas nas atividades guiadas, o professor assume uma postura de agente metacognitivo. Isso produz uma tomada progressiva da consciência do aluno sobre o seu próprio conhecimento.

O papel de agente metacognitivo referido atribui ao professor as tarefas de monitorar e dirigir, de maneira sutil, as atividades dos alunos para conduzi-los à conclusão ou às soluções de um problema posto. Assim, o professor trabalha, de forma efetiva, como regulador do processo e aguarda a internalização do comportamento cognitivo para transferir para o aluno a responsabilidade de também conduzir o seu processo metacognitivo. É como se o professor ajudasse a criar, ao longo do tempo, as condições para a autonomia do aluno.

Uma terceira implicação da ZDP é apontada por Fino (2001), a qual é relacionada à relevância do papel mediador realizado pelos pares. Posteriormente à autorregulação dentro da ZDP, há uma regulação exterior, que compreende a atuação dos alunos mais adiantados em um processo de condução dos alunos menos aptos. Os alunos passam a assumir parte da

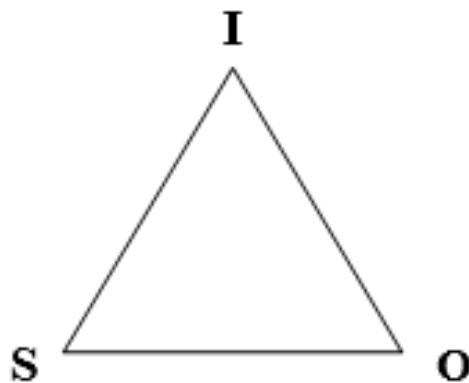
responsabilidade cognitiva sobre a condução da atividade, internalizam gradualmente os procedimentos e conhecimentos envolvidos, proporcionando uma mediação na tarefa ou na atividade. Há uma transformação da regulação exterior em autorregulação.

Quando há a aprendizagem mediada pelos pares, ocorre a transferência da responsabilidade da gestão externa do professor para o aluno que, por sua vez, passa a assumir o papel de um parceiro tutor. Esse processo levará à promoção de aprendizagem autorregulada.

Estabelecendo uma relação entre os conceitos e a ZDP, os conceitos espontâneos são aqueles construídos a partir da relação do indivíduo com os outros sem hierarquização. O científico tem a ver com a coerência da compreensão de outros conceitos no contexto de paradigma. Quando o indivíduo parte de um conceito espontâneo para um científico no contexto da ZDP, ele promove uma mediação da organização, aparecendo o conceito no vácuo (BERNI, 1996).

Uma consequência das definições de mediação por Vygotsky é enxergá-las como um processo no qual fica caracterizada a relação do indivíduo com o meio social, de maneira ilustrativa, por meio de um triângulo cujas pontas indicam o sujeito, os instrumentos e o objeto que se interconectam, como na Figura 2 a seguir.

FIGURA 2 – Triângulo representativo da conexão entre sujeitos (S), instrumentos (I) e objeto (O), de acordo com Vygotsky



Fonte: Striquer (2017).

Quando se visualiza o triângulo, associa-se à afirmação de Vygotsky de que a internalização de instrumentos materiais depende da interação do aluno com os sujeitos e com os objetos no contexto do sistema educacional formal (STRINQUER, 2017).

O professor é o responsável pelo processo de internalização que acontece quando ocorre a transposição de conteúdos escolares ou de conteúdos historicamente construídos; e, os alunos,

ao internalizarem os conteúdos, conseguem empregar os conteúdos nas representações dos fatos e das situações reais de uso, na escola ou fora dela. O que ocorre nas práticas pedagógicas intencionalmente dirigidas, conforme menciona Strinquer (2017), é a mediação do professor com o aluno e outra mediação entre o aluno e o conteúdo escolar.

Considerando a realidade do uso das TICE e transpondo as teorias sobre mediação de Vygotsky, a aplicação das tecnologias digitais como artefatos que ajudam a promover a mediação constitui um cenário de atividade que influencia as relações e as interações didáticas. Assim, tem-se um contexto de atividade docente midiaticizada e instrumentalizada, tendo o computador como um dos meios de suporte para o exercício da mediação no trabalho docente.

Ao assumir o olhar de Vygotsky, é possível reconhecer que as construções culturais ocorrem por meio das interações humanas mediadas tecnicamente (CARVALHO E PEIXOTO, 2011). Essa mediação acontece por meio da atividade instrumental, que produz uma transformação do meio, com o uso de instrumentos, que representam uma categoria inserida na definição mais ampla do artefato. Esse, por sua vez, se subdivide em dois tipos: os instrumentos físicos e os psicológicos, que se complementam na dinâmica da construção do conhecimento. A mediação, portanto, é o processo de aplicação de instrumentos, no contexto da atividade instrumental, com a intenção de provocar mudanças na realidade do aprendiz. A decorrência disso são as alterações comportamentais do aluno que indicam o resultado das interações que ocorrem no meio pedagógico que, nesse cenário das TICE, é o próprio espaço virtual.

3.2.4 A aprendizagem pela Teoria do Conectivismo

Diante da evolução das tecnologias virtuais e de todo esse ambiente da mediação pedagógica nos tempos digitais, surge a Teoria do Conectivismo. Trata-se de abordagem que emergiu em meio ao florescimento das TICE e que ajuda na ampliação das possibilidades para o aprimoramento das relações educativas mediadas por tecnologias. Ela tem, como um dos seus principais idealizadores, o educador e pesquisador George Siemens¹⁸, professor assistente do Center for Distance Education e pesquisador e estrategista do Technology Enhanced Knowledge Research Institute, do Athabasca University, em Alberta, no Canadá.

A Teoria do Conectivismo é a conciliação de princípios que emergem do caos, das redes, das teorias de complexidade e da auto-organização e que levem à distinção entre informações

¹⁸ Disponível em: <http://inovareduca.blogspot.com/2012/06/conheca-george-siemens-e-stephen-downes.html#.Y-uZxnbMLIU>. Acesso em: 14 fev. 2023.

relevantes e não relevantes. Segundo Siemens (2005), a Teoria da Conectividade é baseada nos seguintes princípios:

- a) A diversidade de opiniões é a base da aprendizagem e do conhecimento.
- b) A conexão a nós especializados ou às fontes de informação suscita a aprendizagem.
- c) Em dispositivos não humanos, pode existir a aprendizagem.
- d) Aquilo que é conhecido a certa altura é menos importante do que a capacidade de saber mais.
- e) A aprendizagem contínua é facilitada com o estabelecimento e o cultivo de ligações.
- f) Uma habilidade fundamental é a de observar as conexões entre áreas, ideias e conceitos.
- g) As aprendizagens de atividades conectivistas são subsidiadas pela atualização contínua.
- h) O ato de decidir, por si só, pressupõe um processo de aprendizagem.

A leitura dos princípios mencionados sugere que está incorporada, no processo de ensino e aprendizagem, sob a ótica da conectividade, certa musculatura conceitual a ponto de ser possível reconhecer propriedades como fundamento na conectividade, seleção de conhecimentos, acolhimento da diversidade de visões, especialização e autossustentação, culminando na tomada de decisão que se identifica com o próprio processo de ensino e aprendizagem.

A base da Teoria do Conectivismo é a ideia de que as conexões e interações constituem-se como um ambiente de construção do conhecimento formado por redes interconectadas. Essa arquitetura proporciona as condições para a mediação pedagógica estabelecida em rede. A respeito disso, Santos (2021) acentua que o conhecimento está livre para acesso em redes digitais e que o ato de aprender não é mais do que a capacidade de formação de uma rede ampliada de conexões. A abordagem conectivista admite a possibilidade de a aprendizagem estar fora do aparato cognitivo do indivíduo, como em um banco de dados, na “nuvem” ou em um arquivo de computador. Assim, as conexões que os indivíduos são capazes de realizar são mais importantes do que o conhecimento detido, sendo que a aprendizagem se define como a capacidade de circulação pelas redes, com o professor como condutor. Nesse aspecto, o professor se vê com um formulador de caminhos de aprendizagem a serem explorados pelos alunos e para que criem condições de descobrir novos caminhos no ambiente virtual.

A construção de caminhos de aprendizagem, por meio de redes de conexão, é propícia para uma postura colaborativa de professores e alunos. Quanto mais a interação for

colaborativa, mais caminhos serão criados, mais conexões serão estabelecidas e maiores serão as chances para a descoberta de novos conhecimentos mediados pelo professor por meio das TICE. Essa visão fundamenta o que se conhece por sociedade em rede e possibilita a aprendizagem coletiva em ambiente virtual.

3.3 A mediação em espaços virtuais no contexto da pesquisa

Esta pesquisa busca descobrir os efeitos da pandemia da covid-19 na mediação pedagógica, sob o ponto de vista do Exame Nacional de Desempenho do Estudantes (ENADE) do ensino superior brasileiro, sobretudo na modalidade a distância.

Para levar a cabo essa tarefa, partiu-se da premissa de que já havia um histórico relacionado às relações educacionais postas antes do período da pandemia e que também considerava um contexto de uso das TICE na mediação em ambientes virtuais e que sofreu as consequências do afastamento social obrigatório.

As aulas presenciais foram suspensas e transformadas, emergencialmente, em ensino remoto. A ideia dessa suposta modalidade era permitir a continuidade das aulas com o uso da internet. Assim, submeteram-se repentinamente a uma ampliação do uso das TICE para tentar aproximar, o mais que possível, as aulas remotas às aulas presenciais para dar cumprimento temporal dos currículos.

No caso da educação a distância, houve, em certa medida, uma continuidade do andamento das aulas, mas que também sofreram algumas implicações, como, por exemplo, a interrupção de serviços presenciais.

De todo modo, a mediação em espaços virtuais acontece em um ambiente no qual os que estão em situação de ensinar e os que estão em situação de aprender encontram-se afastados no espaço e no tempo (SANTOS, 2018). Isso requer dos participantes certas habilidades, conhecimento prévio, treinamento e disposição para trabalhar em ambiente de interação colaborativa. Apesar disso, há que se considerar que esta pesquisa realizou a delimitação entre ensino superior público e ensino superior privado. Isso distingue, de certa forma, o espaço de oferta dos cursos, uma vez que expressam realidades econômicas distintas.

Deve-se pressupor que, tanto na IES pública como na privada, a mediação em espaços virtuais requer dos professores, além dos conhecimentos inerentes às ferramentas e às linguagens digitais, fluência digital e, além disso, atitude e comportamentos que os colocam como facilitadores, incentivadores ou motivadores da aprendizagem. Assim, o docente deve se apresentar com a disposição de ser o elo de ligação entre o aprendiz e a sua aprendizagem, e

não como um sujeito estático. Com uma postura dinâmica e proativa, o professor será um indutor do processo de ensino e aprendizagem, que contribuirá para que o aluno alcance os seus objetivos e para que perceba que, de fato, a sua realidade está mudando ou que poderá mudar (MORAN *et. al.*, 2016).

Portanto, as relações educacionais mediadas por tecnologias devem, em tese, produzir resultados semelhantes, não importando o tipo de IES, uma vez que os objetivos para os cursos, de uma forma geral, são similares.

Feitas essas considerações e tendo como base os objetivos da pesquisa apresentados no Quadro 4, recorreu-se a algumas abordagens conexas sobre a educação mediada por TICE e conectadas ao aporte teórico para subsidiar a parametrização da mediação.

QUADRO 4 – Objetivos principal e específicos da pesquisa

Objetivo principal	Investigar os efeitos da pandemia na mediação pedagógica sob o ponto de vista do Exame Nacional de Desempenho do Estudantes (ENADE) do ensino superior brasileiro, sobretudo na modalidade a distância.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Parametrizar a mediação no contexto da estrutura do exame ENADE. • Proceder à mineração da dados nos arquivos de microdados do ENADE. • Levantar as informações relativas aos três últimos exames do curso de Pedagogia. • Estabelecer parâmetros comparativos entre os três momentos do exame. • Realizar cruzamentos de informações vinculadas às categorias de análise. • Identificar as repercussões dos cruzamentos de dados no período da pandemia.

Fonte: Autor.

A parametrização da mediação, conforme indica o primeiro objetivo específico, apropriou-se do entendimento sobre estilos de uso de meios digitais para, por meio deles, sugerir um caminho para subsidiar a caracterização da mediação que dialoga com o aporte teórico da pesquisa. Cardoso *et. al* (2018) sugerem que a abordagem dos estilos de uso dos meios digitais aponta para quatro categorias, a saber:

- a) participação;
- b) busca e pesquisa;
- c) estruturação e planejamento; e
- d) ação concreta e produção.

Adicionalmente a essas categorias, Costa (2016) propõe, como categorias teóricas para a construção de práticas metodológicas na *web*, as seguintes:

- a) interatividade;
- b) cooperação; e

c) autonomia.

Tais categorias se mostram aptas a darem suporte teórico à parametrização da mediação. Quando associadas a uma estrutura de instrumento de coleta de dados, elas podem também contribuir, em um primeiro momento, para a interpretação dos dados coletados.

Ao analisar as referidas categorias e tendo como princípio a sua vinculação com o que foi postulado sobre interação e mediação, optou-se pela delimitação das seguintes categorias: ação concreta e trabalho, autonomia, busca e pesquisa, estruturação e planejamento, fundamentação e interatividade. O entendimento da pesquisa é o de que essas categorias de análise atendem ao que foi apregoado no aporte teórico e ajudam a parametrizar a mediação no espectro temporal pesquisado. Cada uma delas tem a temática a seguir descrita.

Ação concreta e trabalho é relacionada ao aprofundamento de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências reflexivas e críticas, ao alcance de experiências de aprendizagem inovadoras e à articulação entre conhecimentos teóricos e práticos.

Autonomia tem a ver com o desenvolvimento de consciência ética para o exercício profissional, com a capacidade de reflexão e argumentação e com a promoção da capacidade de pensar criticamente no sentido de propor soluções para problemas sociais.

Busca e pesquisa é vinculada ao desenvolvimento da capacidade de aprender, atualizando conhecimentos e verificando se o curso foi capaz de proporcionar conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos na área de formação.

Estruturação e planejamento é conectada à capacidade que curso tem de exigir organização e dedicação frequente aos estudos e de disponibilizar monitoria e tutoria para auxiliar os estudantes.

Fundamentação é relativa ao domínio dos conteúdos que os professores apresentam e à capacidade que os docentes revelam de utilização das TICE como estratégia de ensino.

Interatividade é associada à capacidade que o curso apresentou de ampliar a aptidão de comunicação nas formas oral e escrita e à disponibilidade que os professores apresentaram para atender os estudantes fora do horário das aulas.

Tendo em vista a configuração anteriormente estabelecida, a sequência de desdobramentos metodológicos se dará com o propósito de trazer à luz as informações que vão emergir dessas categorias da análise de mediação sob o ponto de vista da abordagem desta pesquisa.

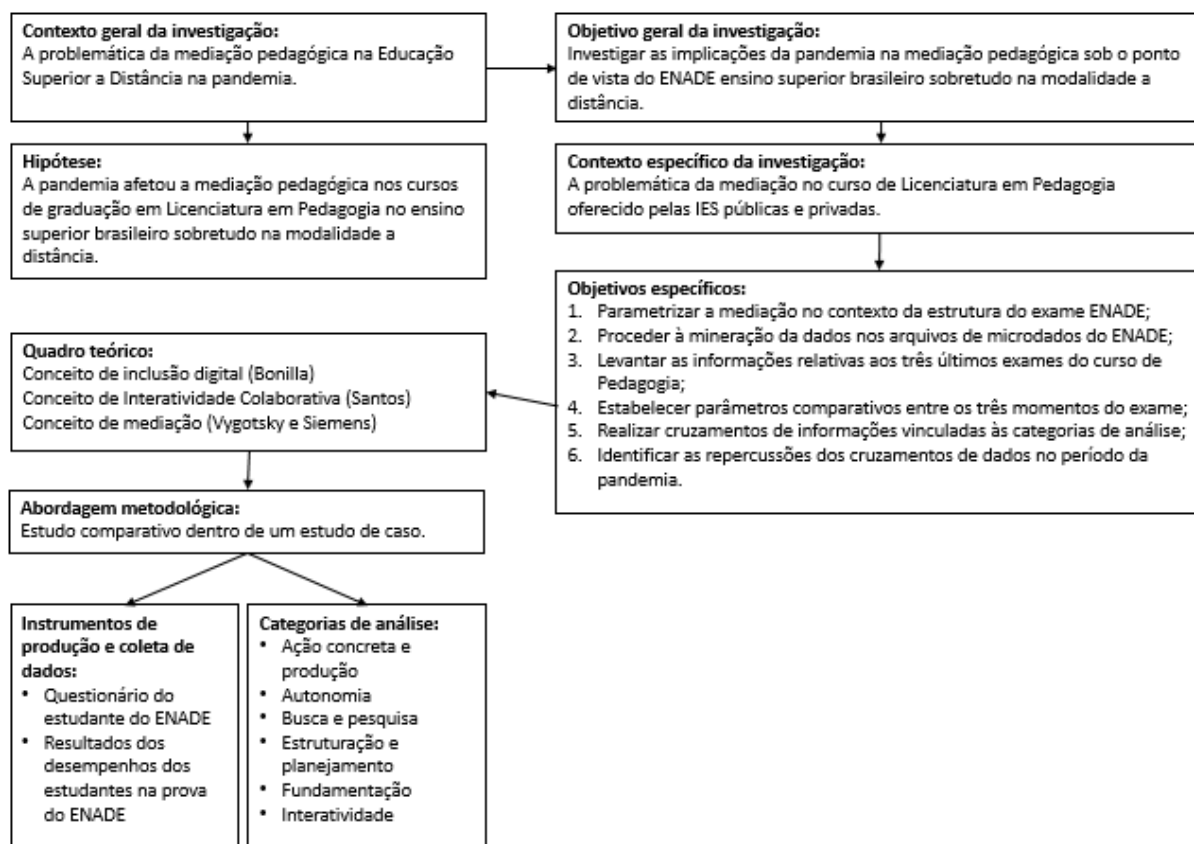
4. A metodologia da pesquisa

O método de pesquisa constitui-se como um processo metódico ou caminho em torno do qual se pretende chegar ao objeto. O tipo de processo é dado pelo objeto, ou seja, é como se o objeto sugerisse o melhor meio de chegar até ele. É o objeto que sugere o melhor método, e não o contrário (GAMBOA, 2007).

Ao se investigar determinado problema de pesquisa, a escolha do método também está relacionada com a percepção da realidade em que se insere esse problema. Perceber essa realidade significa compreender a posição ocupada pelo objeto no meio ambiente de pesquisa. Portanto, ao se estudar determinado objeto, são as suas características extrínsecas, a dinâmica de inter-relações com o contexto e a maneira como se modifica, entre outras coisas, que vão conduzir à melhor forma de tratá-lo e de chegar até ele, ou seja, o melhor método.

Esta pesquisa tem, como quadro metodológico, o esquema apresentado na Figura 3 a seguir.

FIGURA 3 – Esquema metodológico da pesquisa



Fonte: Autor tendo como base a orientação de pesquisa.

Essa representação (Figura 3) contribui para uma visão ampliada a respeito do cenário metodológico e auxilia no entendimento da dinâmica metodológica empregada nesta pesquisa.

O problema de pesquisa deste trabalho (os efeitos da pandemia na mediação pedagógica na graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância) requer investigação, considerando uma situação relevante que afetou o comportamento de um grupo de indivíduos pertencentes a um curso com características peculiares, como é o caso do ensino a distância. Dessa forma, optou-se por um estudo comparativo dentro de um estudo de caso.

Destaca-se o entendimento desta pesquisa a despeito da inquietação relacionada à identificação do estudo de caso como pesquisa apenas qualitativa, que não corresponde à realidade de pesquisa científica. Em alinhamento com Yin (2015) o estudo de caso também pode ser aplicado em pesquisa quantitativa porque permite inserir aspectos e até mesmo se limitar a evidências quantitativas (YIN, 2015, p. 20).

O estudo de caso tem a finalidade de investigar, em profundidade, uma unidade ou um fenômeno particular, considerando o seu contexto e as suas múltiplas dimensões. Toma-se, como unidade de análise, a mediação promovida no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância, no âmbito brasileiro, considerando-se o contexto da inclusão digital e do uso das TICE, bem como o histórico de expansão do ensino a distância.

De acordo com Peres e Santos (2005), para que o estudo de caso possa ser empregado como método de pesquisa de forma adequada, devem ser considerados três requisitos epistemológicos. O primeiro é o fato de que o problema em questão a ser pesquisado deve ser algo que está em construção e em reconstrução e é a situação de movimento coletivo das percepções dos alunos sobre o curso e que tem potencial de permanente reconstrução ao longo do tempo.

O segundo requisito é que o caso em questão se apresenta como um todo coesivo complexo, e não apenas uma adição de elementos que o constituem. O todo coesivo é o próprio curso de Licenciatura em Pedagogia, que possui as suas peculiaridades intrínsecas no que tange à formação de pessoas para a carreira docente.

O terceiro requisito a ser considerado no emprego do estudo de caso é reconhecer como fundamental a compreensão de que a realidade a ser pesquisada possa ser entendida a partir de pontos de vista diversos. Aqui, serão consideradas opiniões de milhares de atores que expõem a sua percepção por meio de um sistema de avaliação nacional e em diferentes momentos.

De acordo com André (2013), o estudo de caso deve percorrer três etapas. A primeira é a exploratória ou de determinação dos fundamentos do estudo. Essa é a fase em que se define

a unidade de análise: o caso da pesquisa. As categorias de análise foram construídas a partir das questões aplicadas aos alunos nos diferentes momentos de realização do exame ENADE.

A segunda etapa é a de coleta de dados e a delimitação do foco da pesquisa que se deu com o trabalho de estudo, mineração de dados e delimitação das informações nos microdados das versões do ENADE. Este estudo tem como base, dentre outros, o entendimento de André (2013), para quem a delimitação do foco da pesquisa é necessária, uma vez que é inviável a abordagem de um determinado fenômeno em um espaço temporal limitado. No entanto, os aspectos mais importantes e a determinação de recortes são fundamentais para que esta pesquisa ganhe personalidade e possa atingir os objetivos pretendidos.

A terceira etapa é a de análise sistemática, quando o pesquisador se debruça sobre os dados levantados. Nesse processo, fez-se a análise, a organização e o agrupamento de informações. As conclusões dessa etapa resultaram nas análises que vão de encontro à tese defendida.

Nesta pesquisa, é realizado um estudo comparativo dentro de um estudo de caso cujo objeto de análise é o curso de Licenciatura em Pedagogia.

4.1 O contexto da análise de dados

A lei que criou o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2004) é considerada um marco fundamental e trouxe diversos aprimoramentos em relação às ações anteriormente realizadas e, em certa medida, incorpora boa parte das iniciativas dos programas anteriormente implantados.

Uma das novidades foi a de um órgão colegiado composto por 13 membros que coordena e supervisiona o SINAES, intitulado de Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Essa comissão possui atribuições de, dentre outras, propor e avaliar as estratégias, ações e ferramentas da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes.

Conforme apregoa o § 1º dessa lei, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004) – tem o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Percebe-se a simetria do SINAES com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) –, apresentando a construção lógica das políticas de

educação a partir do governo FHC e tendo continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Na sequência, o inciso I do artigo 1º discorre sobre as finalidades do SINAES, quais sejam:

- a melhoria da qualidade da educação superior;
- a orientação da expansão da sua oferta;
- o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social;
- a promoção do aprofundamento dos compromissos e das responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Emerge da leitura da lei que o SINAES tem uma composição de três eixos, que são a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes (POLIDORI, 2006).

O primeiro, que corresponde ao que compreende o desenvolvimento da avaliação das instituições, tem como principal objetivo verificar como as IES são constituídas e qual é a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica em todo o seu alcance. Nesse item, está incluído um dos pontos mais importantes do sistema avaliativo, que é o desenvolvimento do processo de autoavaliação.

A autoavaliação persegue, em um primeiro momento, o autoconhecimento, estimula a formação de uma cultura institucional de autoavaliação e possibilita adicionalmente que as IES se organizem, de mais complexa, para as inúmeras avaliações externas a que são submetidas regularmente, essencialmente por meio de mecanismos de avaliação dos seus cursos. De acordo com Polidori (2006), o propósito do sistema não é que a IES adote o modelo de avaliação externa, mas, sim, que crie condições de implantar procedimentos de autoavaliação e de análise fundamentais para o aperfeiçoamento da IES.

O segundo eixo, vinculado à avaliação dos cursos de graduação, é uma ação que já existia no sistema precedente, mas que foi aprimorada para se adequar aos princípios do SINAES e se constitui como uma avaliação externa sob a responsabilidade de uma equipe multidisciplinar de especialistas que avaliam cursos de áreas afins. Segundo Polidori (2006), esse eixo estabelecerá um diálogo com os processos de regulação por estarem apregoados na lei. Há a previsão legal de que o reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos tenham vínculo direto com os resultados das avaliações dos cursos realizadas pela equipe de especialistas que formulam um relatório sobre os cursos posteriormente à visita as IES. Durante

o afastamento social pela pandemia, essas visitas aconteciam de forma remota, com a utilização de meios digitais para as verificações que a equipe precisava fazer.

No terceiro e último eixo, o SINAES contempla a participações dos estudantes. Assim, representa um grande diferencial no Sistema e diz respeito à mudança radical de como era apresentado no Provão e, essencialmente, porque proporciona uma reunião de dados mais consistentes para que as coordenações das IES promovam debates e modificações das suas questões acadêmicas com base em informações mais bem fundamentadas (POLIDORI, 2006).

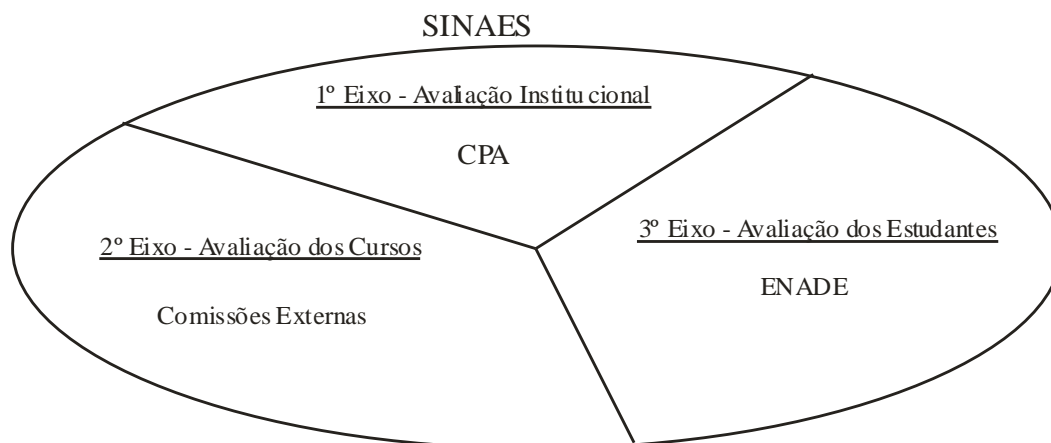
O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), conforme apregoa a lei do SINAES, em seu artigo 5º, representa o principal mecanismo de avaliação vinculado aos estudantes. O ENADE, conforme dispõe o § 1º, foi formulado com o objetivo de aferir:

[...] o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

A texto da lei determina que é avaliado, ao longo do percurso experimentado em cada curso, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências. As informações coletadas em cada curso servem de subsídios para as respectivas diretrizes curriculares de cada curso. Além disso, contribuem para as oportunidades de articulação entre teoria e prática incorporadas no processo ensino e aprendizagem e também ajudam a compreender o modo como as competências foram sendo construídas no desenvolvimento do estudante inserido da estrutura curricular.

A Figura 4, a seguir, ilustra a composição do SINAES de acordo com os três eixos e os seus principais protagonistas.

FIGURA 4 – SINAES de acordo com os seus eixos e protagonistas



Fonte: Autor.

Esta pesquisa se dará no âmbito do terceiro eixo: a Avaliação dos Estudantes. Nesse espaço, desdobram-se as ações relacionadas à verificação do desempenho dos estudantes ao longo do curso de graduação e é mostrada a percepção dos estudantes em relação aos diversos aspectos do curso. Por meio do ENADE, tem-se a possibilidade de saber como se dá a evolução do aluno e de que forma ele reage ao ser submetido ao sistema curricular vigente.

O processo de autoavaliação é desenvolvido nas IES, orientado a partir de dimensões, tais como a missão e o plano de desenvolvimento institucional; as políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão, responsabilidade social da instituição, comunicação com a sociedade, políticas de pessoal, organização e gestão, infraestrutura física, biblioteca, recursos de informação e comunicação, planejamento, avaliação e meta-avaliação, políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira. Os índices de desempenho elaborados pelo ENADE levam em consideração essas diversas dimensões de tal forma que, para que as IES apresentem desempenho no mínimo aceitável, devem tratar de todas as dimensões para que venham a se refletir nos resultados apurados.

Para que se tenha uma ideia geral a respeito de como é operacionalizado o sistema de avaliação, o Quadro 5, a seguir, apresenta, de maneira sucinta, os instrumentos avaliativos que compõem o SINAES, considerando instrumentos, procedimentos e resultados de acordo com os eixos preconizados no sistema.

QUADRO 5 – Instrumentos de avaliação de acordo com o SINAES

	Instrumentos Avaliativos	Procedimentos	Resultados
SINAES	Avaliação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada OES, análise das dimensões definidas pela lei que regulamentou o SINAES. - Avaliação externa (<i>in loco</i>) realizada por comissões designadas pelo INEP, incluindo a análise de documentação institucional, análise do autoestudo, análise de informações pelos outros instrumentos e visita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de relatórios. - Divulgação dos resultados. - Elaboração de um balanço crítico. - Relatório das comissões enviado ao CONAES¹⁹ para parecer conclusivo que, posteriormente, é encaminhado à Sesu para fins de regulação.
	Cursos de graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de formulário eletrônico composto por três grandes dimensões: a qualidade do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas, com ênfase na biblioteca. - Visita <i>in loco</i> de comissões externas. 	<ul style="list-style-type: none"> Relatórios das avaliações dos cursos de graduação. Reconhecimento ou renovação de conhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.
	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	<ul style="list-style-type: none"> - Teste composto de questões de múltipla escolha e discursiva. - Questionário sobre a percepção dos alunos sobre o exame. - Questionário socioeconômico-educacional dos alunos. - Questionário respondido pelo coordenador do curso submetido à avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumo teórico. - Relatório de curso. - Relatório de IES. - Relatório-síntese. - Boletim individual de desempenho. - Conceito preliminar de curso.

Fonte: RODRIGUES (2008).

Com o intuito de antecipar possíveis deficiências dos currículos e apontar as prováveis soluções, a prática da autoavaliação tem o potencial de revelar indicadores de qualidade dos cursos em termos de atuação dos professores que trabalham nos cursos. Trata-se de um elemento importante para induzir à qualidade dos cursos.

Com o início gradual da implantação dos mecanismos de avaliação da educação superior na segunda metade da década de 1990, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão, por meio da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995). O Provão nasceu no contexto da globalização e do neoliberalismo, em que o ensino superior se caracteriza pela massificação e diversificação concomitantemente à maior autonomia institucional (VERHINE, 2006).

¹⁹ A Conaes (Comissão de Avaliação da Educação Superior) foi instituída pela lei que implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (BRASIL, 2004).

Dessa maneira, as instituições de ensino superior criam cenários para vincular os dados apurados no ENADE e aqueles encontrados na autoavaliação a fim de que essa junção de informações possibilite a criação de estratégias de implantação dos projetos pedagógicos e, dessa forma, possa proporcionar o desenvolvimento de atividades com vistas ao alcance da melhor qualidade dos cursos.

4.2 A dinâmica do ENADE

De acordo com informações fornecidas pelo MEC²⁰, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação ingressantes e concluintes em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e se configura como uma condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004; e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal.

O objetivo do ENADE é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o SINAES, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

Esse exame utiliza quatro instrumentos básicos, quais sejam:

- a) a prova;
- b) o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova;
- c) o questionário do estudante; e
- d) o questionário do(a) coordenador(a) do curso.

²⁰ Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 5 de agosto de 2013.

O Ministério da Educação define, anualmente, as áreas a serem avaliadas propostas pela Comissão de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES. A periodicidade máxima de aplicação do ENADE, em cada área, será trienal. Portanto, o ENADE é um exame que ocorre em ciclos de três anos, para cada curso, distribuídos em blocos de tal maneira que, em um único exame, são avaliados diversos cursos. O curso de **Pedagogia** foi avaliado nos anos de 2005, 2009 e 2011. O curso de **Licenciatura em Pedagogia** foi avaliado nos anos de 2014, 2017 e 2021. **Pedagogia** e **Licenciatura em Pedagogia** sofreram alterações curriculares, mas se submetem, de certa forma, a condições didático-pedagógicas aparentemente similares.

Este trabalho de pesquisa se concentra, especificamente, no questionário do estudante aplicado aos discentes e na prova. Recuperando os conceitos científicos e os espontâneos na perspectiva de Vygotsky sugeridos por Fino (2001), nesta pesquisa os conceitos científicos vão surgir quando o aluno revela a sua compreensão sobre a fundamentação teórica adquirida ao longo do tempo através da prova. Já os conceitos espontâneos vão emergir quando o aluno responde ao questionário.

Considerando o questionário, de maneira geral, esse apresenta um padrão de continuidade de questões, como é o trivial em sistema de avaliação. No entanto, verificou-se que esse questionário tem uma versão – que se chama aqui de Versão 1 – aplicada nos anos de 2005, 2009 e 2011 diferente de outra versão – Versão 2 – aplicada nos anos de 2014, 2017 e 2021.

A Versão 1 apresentou diferenças nos anos em que foi aplicada. Foram questões de múltipla escolha cuja ausência de certo padrão de construção das questões não contribuiu para uma análise coerente e temporal com as categorias de análise vinculadas à mediação pedagógica.

Já a Versão 2 foi remodelada; e as questões passaram a apresentar um padrão de construção condizente com uma pesquisa temporal dos temas abordados. Esta pesquisa utilizou, como objeto de análise de dados, o grupo Organização Didático-Pedagógica, que é composto pelas questões indicadas no Quadro 6, em que foram mantidos os padrões de nomenclatura das questões originais que indica cada questão como QE_I e o número da questão.

QUADRO 6 – Questões do grupo Organização Didático-Pedagógica no questionário do estudante do ENADE

QE_I 27. As disciplinas cursadas contribuíram para a sua formação integral como cidadão e profissional.
QE_I 28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram a sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.
QE_I 29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.
QE_I 30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.
QE_I 31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.
QE_I 32. No curso, você teve a oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.
QE_I 33. O curso possibilitou aumentar a sua capacidade de reflexão e argumentação.
QE_I 34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.
QE_I 35. O curso contribuiu para você ampliar a sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.
QE_I 36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
QE_I 37. As relações professor-aluno, ao longo do curso, estimularam você a estudar e aprender.
QE_I 38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para os seus estudos.
QE_I 39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para os seus estudos e a sua aprendizagem.
QE_I 40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.
QE_I 41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.
QE_I 42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequentes aos estudos.
QE_I 43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.
QE_I 44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.
QE_I 45. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.
QE_I 46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.
QE_I 47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.
QE_I 48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para a sua formação profissional.
QE_I 49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e /ou contemporâneos em sua área de formação.
QE_I 50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.
QE_I 51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional.
QE_I 52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.
QE_I 53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.
QE_I 54. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).
QE_I 55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.
QE_I 56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.
QE_I 57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.
QE_I 58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeter multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).
QE_I 59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.
QE_I 60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.
QE_I 61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.
QE_I 62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.
QE_I 63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.
QE_I 64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas de que os estudantes necessitaram.
QE_I 65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.
QE_I 66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.
QE_I 67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.
QE_I 68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam às necessidades dos seus usuários.

Fonte: INEP

As questões contidas no Quadro 6 estão presentes nas versões do ENADE de 2014, 2017 e 2021. Foram acrescentadas mais questões nas versões de 2017 e 2021, entretanto o objeto de análise desta pesquisa se direcionou a 14 questões das 33 dispostas no referido quadro. Essa opção foi feita tendo como base a aderência dessas questões com a mediação pedagógica promovida pelo curso e são indicadas no Quadro 7, a seguir.

QUADRO 7 – Questões do grupo Organização Didático-Pedagógica no questionário do estudante do ENADE selecionadas para análise

QE_I 29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas
QE_I 30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.
QE_I 31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.
QE_I 33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.
QE_I 34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.
QE_I 35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.
QE_I 36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
QE_I 42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.
QE_I 47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.
QE_I 49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e /ou contemporâneos em sua área de formação.
QE_I 56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.
QE_I 57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.
QE_I 58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeto multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).
QE_I 60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.

Fonte: INEP

As 14 perguntas selecionadas foram agrupadas de acordo com as categorias de análise relacionadas à mediação pedagógica, como mostra o Quadro 8. As categorias de análise servem para relacionar a fundamentação teórica sobre mediação pedagógica e a realidade apresentada nos modelos de avaliação do sistema público. Nesta pesquisa foram formuladas parte a priori sob a fundamentação de Moran *et. al.* (2016) e parte a posteriori através dos ajustes temáticos das questões já preestabelecidas pela estrutura do ENADE.

QUADRO 8 – Aderência das categorias de análise com as 14 questões selecionadas do grupo Organização Didático-Pedagógica

UNIDADE DE ANÁLISE	QUESTÕES
Ação concreta e produção	QE_I 29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.
	QE_I 30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.
	QE_I 47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.
Autonomia	QE_I 31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.
	QE_I 33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.
	QE_I 34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.
Busca e pesquisa	QE_I 36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
	QE_I 49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos na sua área de formação.
Estruturação e planejamento	QE_I 42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.
	QE_I 60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.
Fundamentação	QE_I 57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.
	QE_I 58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projutor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).
Interatividade	QE_I 35. O curso contribuiu para você ampliar a sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.
	QE_I 56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.

Fonte: Autor com base nos dados do INEP.

As questões da Versão 2 foram elaboradas tendo como fundamento a escala Likert, que tem a sua origem e um relatório publicado em 1932, de autoria do educador e psicólogo americano Rensis Likert (VIEIRA, 2008), e é bastante utilizada em pesquisas de opinião

atualmente. O método consiste na apresentação de uma afirmação; e o pesquisador deve indicar o nível de concordância e discordância em relação a essa afirmação. Para cada afirmação feita, é apresentada uma escala de respostas indicada por meio de uma certa quantidade de itens, que varia de acordo com a opção de pesquisa e cujos extremos são identificados com **concordo totalmente** e **discordo totalmente**.

Originalmente, a escala Likert foi configurada em cinco itens, também chamados de pontos. No entanto, com o passar do tempo e o desenvolvimento de novas pesquisas de opinião, foram propostas pesquisas com a utilização de mais pontos e que permitiram um maior enriquecimento da análise das respostas. Uma das vantagens da utilização dessa escala é que, além de o pesquisador mostrar a concordância ou não com a afirmação feita, mostra também o grau de intensidade da sua resposta.

No caso da Versão 2 do ENADE, o questionário foi baseado nas respostas com seis pontos, em que 1 indica **discordo totalmente** e 6 indica **concordo totalmente**.

A prova possui 40 questões, sendo dez questões referentes à parte de formação geral e 30 relativas à parte de formação específica da área, contendo as duas partes questões discursivas e de múltipla escolha. Além disso, são considerados pesos de tal forma que a parte de formação geral corresponde a 25%; e a parte de formação específica, 75%. Isso levará a uma nota geral (NG).

5. Percurso da análise dos dados

5.1 A base de dados

Os dados usados nesta pesquisa são os microdados disponibilizados no site do INEP, em área reservada aos dados abertos²¹. Conforme as explicações do site, os microdados do INEP agregam um agrupamento de informações detalhadas relativas às pesquisas, aos exames e às avaliações do Instituto. Os formatos do conteúdo dos arquivos são configurados para preservar o sigilo de dados pessoais e impede a identificação de estudante, de acordo com as normas previstas na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

De maneira geral, microdados são arquivos digitais em formato txt, onde se encontram as massas de dados brutos obtidos a partir do processamento das respostas dos alunos e se constitui como um banco de dados a serem utilizados em pesquisa. Ele, também, é chamado de Banco de Dados (BD).

A pesquisa com os microdados requer a utilização de softwares para o tratamento e a mineração dos dados do BD, como Microsoft Excel e o IBM SPSS, como foi o caso desta pesquisa.

5.2 Delimitação do espaço de análise

A escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia ocorreu por algumas razões, dentre as quais está a importância da graduação em Pedagogia no contexto do sistema de ensino superior brasileiro. A julgar pelos grandes números apresentados nos últimos anos pela Sinopse Estatística da Educação Superior (SIEES) publicado pelo INEP, percebe-se que a área de Pedagogia sempre apresentou dados expressivos em quase todas as categorias de grandes números, como a quantidade de oferta de cursos, de vagas e de matrículas, entre outros. Trata-se de uma área de estudo bastante procurada pelos ingressantes e bastante atendida pelas IES públicas e privadas.

Os dados a seguir, que apresentam números tão robustos relacionados à oferta e à procura de cursos de Pedagogia presencial e, principalmente, a distância, podem dar a impressão equivocada de que o Brasil é uma nação de professores, sendo que a realidade não é

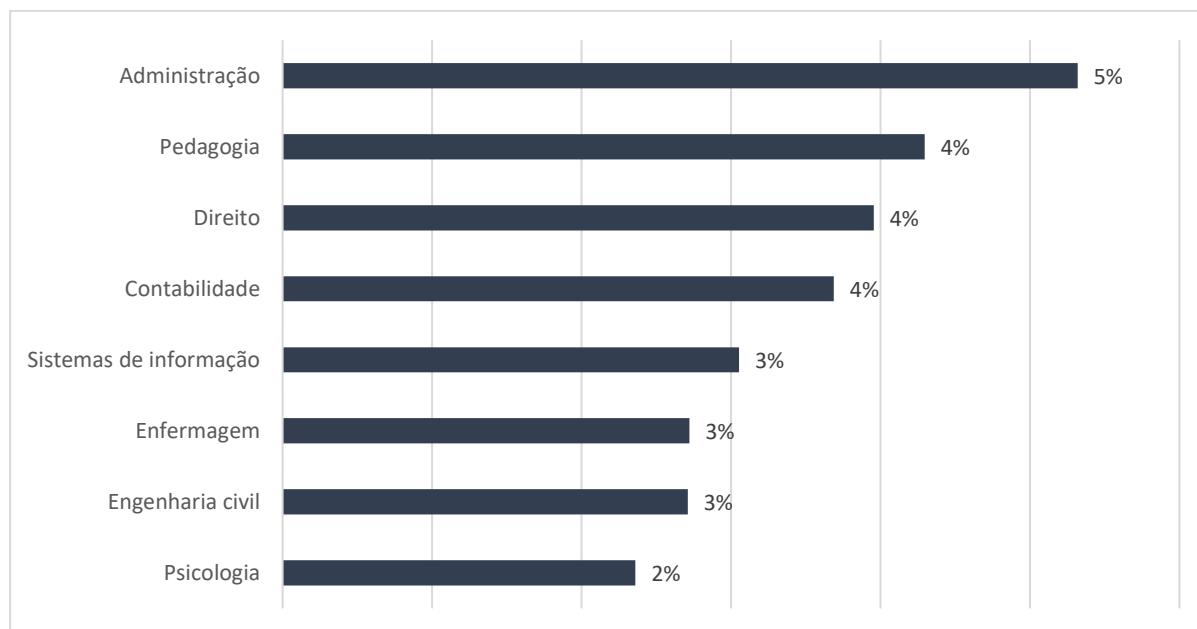
²¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 10 dez 2022.

essa. Com altos índices de desemprego, de desigualdades sociais e econômicas, com a violência urbana espalhada pelo país, com o desrespeito ao meio ambiente e a discriminação social de raça e de gêneros arraigada no tecido social brasileiro, definitivamente, o Brasil não é uma país de professores.

Trata-se, infelizmente, de uma opção que se faz, muitas vezes, em razão do entendimento de que o curso de Pedagogia é mais fácil de se cursar, não tem laboratórios sofisticados, geralmente tem mensalidades mais baratas e cria no(a) pretendente a perspectiva de alcançar a graduação mais rapidamente e, com isso, conseguir melhorar a sua renda. Isso se constitui como uma tragédia social, uma vez que boa parte dos concluintes não se identifica com a Pedagogia, não vai exercer, de fato, a carreira e, quando a exercem o fazem como complementação de renda, o conhecido “bico”, e desempenham um trabalho, muitas vezes, medíocre para educar pessoas (CARVALHO, *et. al.*, 2020).

Para ilustrar esse cenário, alguns números recentes merecem destaque. O Gráfico 14, a seguir, mostra o percentual de oferta de cursos de graduação, considerando apenas as oito primeiras áreas com maiores percentuais oferecidos em 2021, no Brasil, cujo recorte selecionou as áreas de tem mais de mil cursos oferecidos.

GRÁFICO 14 – Percentual de oferta de cursos de graduação pelas oito primeiras áreas no Brasil, em 2021



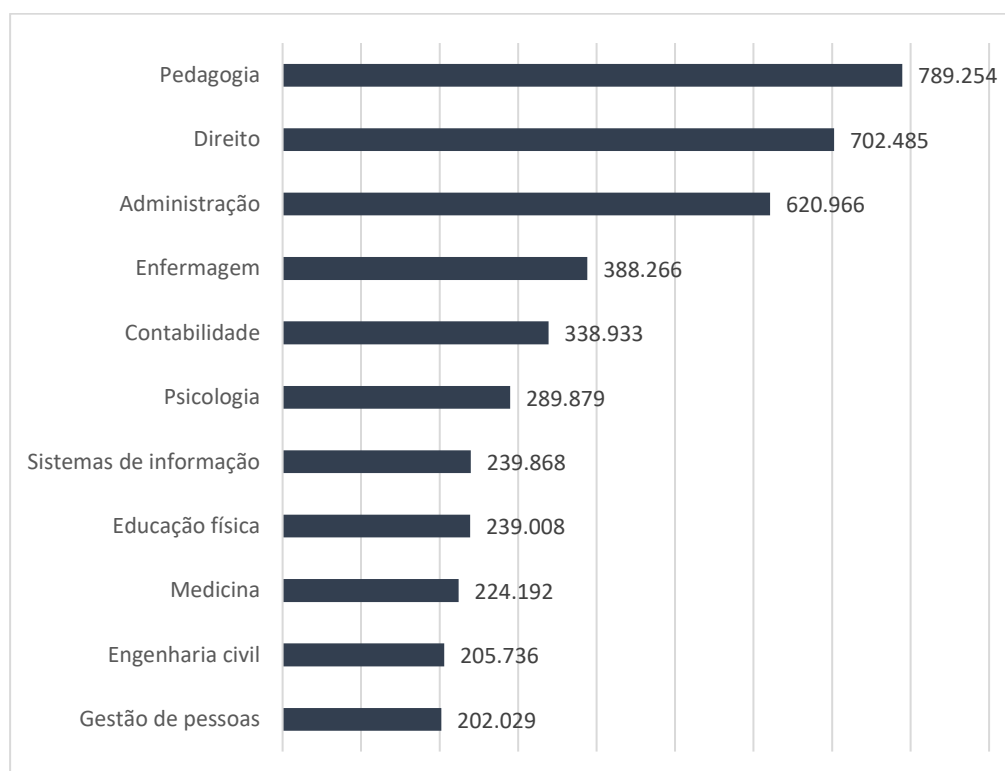
Fonte: Autor com base nos dados da SIEES/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Os percentuais contidos no Gráfico 14 podem parecer pequenos, mas estão representando uma síntese relacionada a 43.085 cursos de graduação oferecidos por IES

públicas e privadas no ano de 2021; e o Gráfico 14 indica 28% desse total. Os outros 72% são ocupados pelos outros diversos cursos, sendo que todos eles têm, no máximo, 2%. Portanto, em termos de oferta de cursos, a Pedagogia está em segundo lugar, ficando abaixo apenas do curso de Administração.

A quantidade de matrículas em 2021 é mostrada no Gráfico 15, onde está a quantidade dos 11 primeiros cursos, cujo recorte considerou aqueles com, no mínimo, 200 mil matrículas.

GRÁFICO 15 – Quantidade de matrículas dos 11 primeiros cursos de graduação no Brasil, em 2021

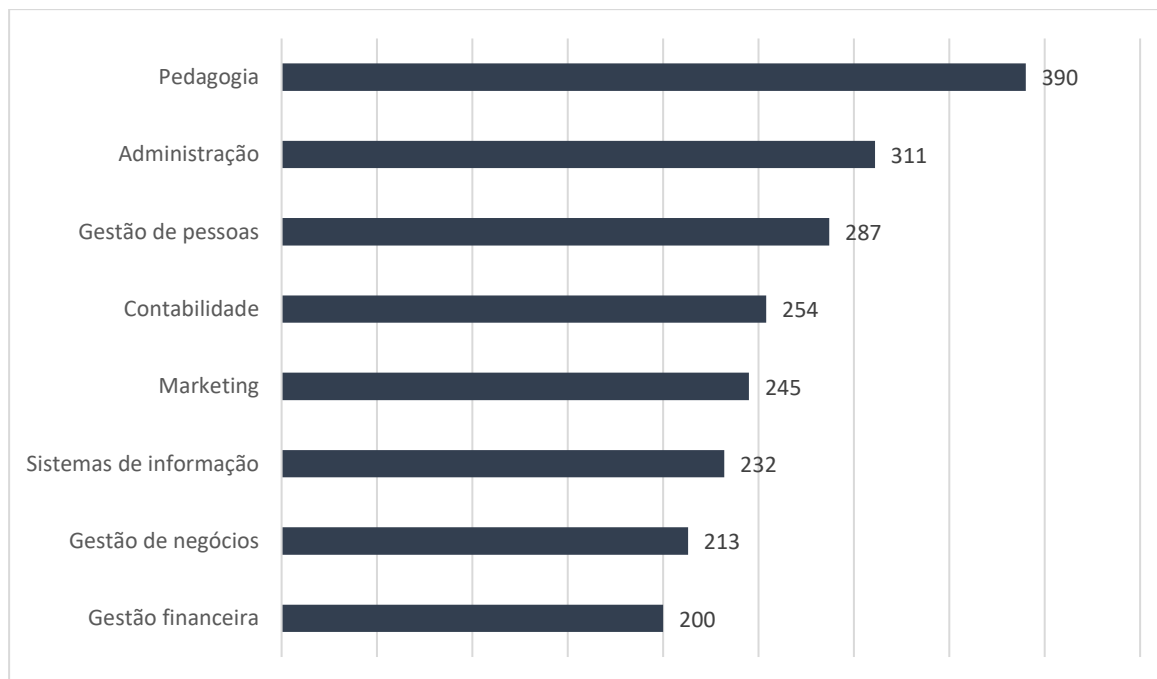


Fonte: Autor com base nos dados da SIEES/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Considerando que foram registradas 8.986.554 matrículas em todo o sistema de graduação tanto de IES públicas como privadas, o Gráfico 15 indica que a Pedagogia foi, em 2021, o primeiro curso com a maior quantidade de matrículas. Essa posição não é propriamente uma surpresa, uma vez que a Pedagogia, juntamente com os cursos de Administração, Direito e Contabilidade, sempre apresentou posições de destaque nos grandes números das versões anteriores das sinopses da educação superior.

Ao se verificar a quantidade de cursos de graduação a distância ofertados em todo o sistema de ensino em 2021, o Gráfico 16 mostra os oito primeiros cursos com, no mínimo, 200 cursos ofertados de um total de 7.620.

GRÁFICO 16 – Oferta de cursos de graduação a distância dos oito primeiros cursos no Brasil, em 2021

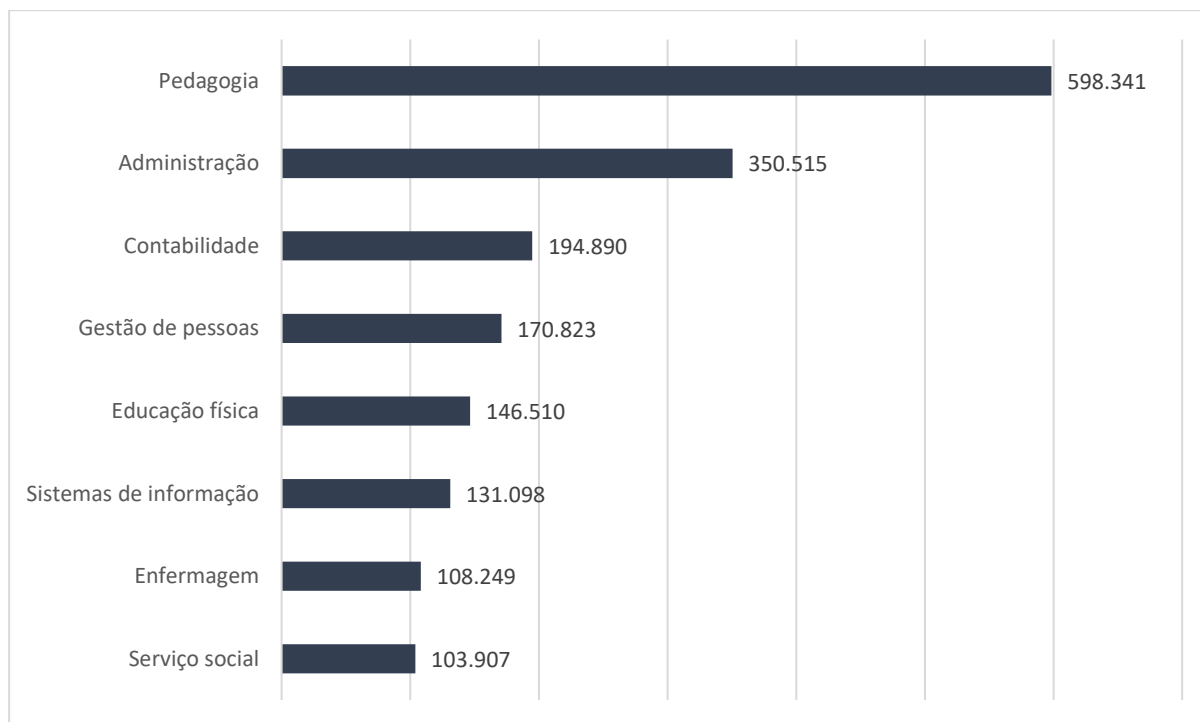


Fonte: Autor com base nos dados da SIEES/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

O Gráfico 16 é contundente no que se refere à importância do curso de Pedagogia a distância. Com quase cerca de 5% do total de 7.620 cursos ofertados, a Pedagogia lidera a quantidade de cursos ofertados em 2021 nessa modalidade.

Com relação às matrículas apenas da graduação a distância e considerando os oito cursos com mais de cem mil matrículas, tem-se o Gráfico 17.

GRÁFICO 17 – Quantidade de matrículas de graduação a distância dos oito primeiros cursos no Brasil, em 2021



Fonte: Autor com base nos dados da SIEES/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Como se pode observar, o curso de Pedagogia a distância tem, de fato, uma superioridade em termos de matrícula nessa modalidade em relação aos outros cursos. Com 598.341 matrículas de um total de 3.716.370, a Pedagogia corresponde a cerca de 16%. O segundo curso com mais matrículas (no caso, o curso de Administração) representa, aproximadamente, 9,5%, o que mostra certa distância em relação à Pedagogia.

Os dados precedentes ajudam a dar uma dimensão numérica acerca da importância da área de Pedagogia para o sistema da educacional superior. No entanto, desnudam uma realidade trágica, uma vez que expõem uma reunião de interesses nocivos entre o mercado de educação privada, que quer o lucro fácil, e os anseios de alguns ingressantes que veem, na área de Pedagogia, a possibilidade de se graduarem em um curso relativamente fácil, sem laboratórios complexos e que possuem mensalidades de valores baixos. Muitos dos profissionais egressos desses cursos só o fazem para melhorar a renda, não trabalham como professores e, quando o fazem, geralmente é para uma complementação financeira. Ademais, muitos deles não têm um compromisso firme com a carreira docente e não ajudam a melhorar a qualidade da educação.

Essa conjuntura é destacada em pesquisa recente do BID²² que aponta uma proliferação de cursos de formação de professores a distância com baixos requisitos.

Essa situação representa um desvirtuamento dos objetivos mais nobres da educação, dentre eles o de formar crianças, jovens e adultos para a vida, e mostra um grave problema da realidade educacional brasileira.

Situar o curso de Pedagogia sob o ponto de vista da modalidade a distância, principalmente considerando a pandemia, remete a comparações com os cursos presenciais. Essas comparações podem levar, muitas vezes, a exaltar benefícios da modalidade a distância no que se refere à flexibilidade da oferta, à interiorização, à ampliação do alcance do curso, à possibilidade da democratização do acesso e ao uso ampliado das TICE. Somam-se a isso os cuidados que se deveria ter com o projeto pedagógico e a organização curricular conforme as demandas de aprendizagem da EaD, de modo a proporcionar uma formação profissional com a qualidade comparável à modalidade presencial.

Sob o ponto de vista do aluno, enaltecer os benefícios da EaD é importante no que se refere à modernidade que sugere, à atratividade para o curso, à flexibilidade inerente à modalidade, à possibilidade da aceleração dos estudos com vistas a uma conclusão mais breve e tornar mais fácil o acesso à graduação. No caso de formação nas áreas de tecnologia, por exemplo, preparar profissionais por meio da educação não presencial significa, de uma forma mais simplificada, preparar pessoas para uma atuação em escopo eminentemente técnico. No caso da formação de professores, tanto na modalidade presencial como na modalidade distância, a tarefa deve, necessariamente, ir além da formação técnica subjacente a cada área, pois tem o compromisso com a formação para os desafios próprios da carreira docente. Formar pessoas para a vida é uma atividade especial e requer compromisso com a profissão de professor, o que implica a observância com a formação intelectual, técnica, emocional, ética, solidária e cooperativa.

Considerando a formação de professores que devem atuar na educação básica, a tarefa da graduação a distância sugere um esforço bem peculiar, uma vez que esses profissionais devem trabalhar com crianças e adolescentes em formação inicial. Isso requer cautelas específicas que considerem, além dos conteúdos a serem ensinados, a experiência do diálogo, do reconhecimento do outro, da formação social e emocional, da preparação por meio de estágio supervisionado presencial como ferramenta crucial, entre outras questões. Essas considerações

²² <https://www.iadb.org/pt/noticias/numero-de-professores-cresce-no-brasil-mas-qualidade-precisa-avancar-segundo-bid>. Acesso em 21 mar 2023.

ajudam a compreender o grau de preocupação com os números altos de ingressantes na modalidade a distância em Licenciatura em Pedagogia, nas IES privadas supramencionadas.

Uma questão que se coloca, dentre outras, é se os projetos pedagógicos e a organização curricular dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, da forma como são configurados hoje, são capazes de proporcionar formação adequada a docentes que atuarão na educação básica. Além disso, as IES públicas aderentes ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) estão submetidas às dificuldades vinculadas à institucionalização da modalidade, às fragilidades decorrentes da escassez de recursos e à falta de definições claras a respeito da continuidade dos cursos não presenciais, dando a eles um caráter de projetos temporários. Essas dificuldades proporcionam uma sensação de insegurança em relação à própria qualidade dos cursos e ajudam a produzir um ambiente de descrédito que paira sobre a modalidade na formação de professores.

Todo esse cenário de situações já existia antes da pandemia; e a emergência sanitária só fez aumentar os desafios para o ensino, especialmente na modalidade a distância.

5.3 Os parâmetros da pesquisa

Com o tratamento dos arquivos dos microdados, foram separados os dados relacionados aos anos de 2014, 2017 e 2021. Desses grupos de dados, foram minerados os subgrupos universidade federal pública e centros universitários privados; Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância. Por fim, foram minerados os dados das respostas às 14 perguntas já mencionadas e os dados relacionados às notas dos estudantes.

As quantidades totais de respondentes, as quantidades de respondentes do curso de Licenciatura em Pedagogia e os percentuais em relação ao universo representado pelo total de respondentes de todos os cursos nas três versões do ENADE, estão indicados na Tabela 1.

TABELA 1 – Quantidades de respondentes de todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia e percentual de representação desse curso em relação a todos os cursos em 2014, 2017 e 2021

	2014	2017	2021
Quantidade total de respondentes de todos os cursos	396.695	449.868	354.915
Quantidade de respondentes de Licenciatura em Pedagogia	23.205	39.595	45.979
Percentual da amostra em relação ao universo de pesquisa	6%	9%	13%

Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A discriminação dos totais de respostas do curso de Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância, nas universidades federais públicas e nos centros universitários privados, é a apresentada na Tabela 2.

TABELA 2 – Discriminação das quantidades de respondentes de Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância e de universidades públicas e centros universitários em 2014, 2017 e 2021

	2014		2017		2021	
	Presencial	A distância	Presencial	A distância	Presencial	A distância
Universidade federal pública	9.444	3.743	9.728	2.317	8.622	1.803
Centro universitário privado	2.586	7.432	3.690	23.860	3.746	31.808
Total	12.030	11.175	13.418	26.177	12.368	33.611

Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Diante da Tabela 2, fica evidente a identificação de quatro grupos de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, a saber:

- a) universidade federal pública presencial;
- b) universidade federal pública a distância;
- c) centro universitário privado presencial;
- d) centro universitário público a distância;

A estratégia de descrição e análise de dados se dará de acordo com essa segmentação.

5.4 Tratamento das questões e da prova

Reunidos os agrupamentos de dados indicados na Tabela 2, passou-se, então, à mineração das 14 questões investigadas. Assim, para cada ano, modalidade e categoria institucional, fez-se a separação dessas questões em cada grupo e a transformação dos números apresentados em percentuais.

Partiu-se do princípio de que a modalidade **presencial** e a modalidade **a distância** deveriam apresentar, supostamente, diferenças percentuais pequenas ou padrões percentuais similares, uma vez que, nos dois casos, os cursos devem atingir os mesmos objetivos, independentemente da modalidade. Comprova-se isso, pois, por exemplo, no caso da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, o curso, apesar de ser oferecido nas duas modalidades, tem um único Projeto Pedagógico de Curso

(PPC). No caso da comparação entre universidades públicas e centros universitários, é de se esperar que tenham diferenças por uma série de razões, inclusive relacionadas ao poder econômico dos dois grupos e até em relação ao perfil dos alunos.

Assim, com os percentuais relativos às 14 questões devidamente calculados e separados, fez-se também a diferença dos percentuais em cada caso, para verificar os padrões de comportamento de cada questão e em cada unidade de análise nos anos de 2014, 2017 e 2021, entendendo que este último registrava o período em que o curso se submeteu aos efeitos da pandemia da covid-19.

Como já mencionado, a escala utilizada nos questionários do INEP possui seis pontos, sendo que **1** indica *discordo totalmente*; e **6**, *concordo totalmente*. Para facilitar as comparações dos desempenhos de cada questão, tomou-se apenas a pontuação 6 para estabelecer os comparativos. Assim, todos os percentuais relacionados às questões referem-se exclusivamente à melhor graduação, ou seja, **6** *concordo totalmente*.

Sobre a prova do ENADE, é relevante destacar que os estudantes e os cursos são avaliados normalmente pelo sistema, utilizando o chamado de Conceito ENADE ou, simplesmente, a nota do ENADE. Ele é resultado de uma combinação de variáveis, dentre elas estão o perfil socioeconômico e as habilidades inerentes aos alunos que ingressam em determinado curso, assim como a contribuição do próprio curso para a formação específica. Essa informação dada pelo desempenho dos alunos no ENADE é complementada pelo Indicador de Diferença de Desempenho (IDD), que é uma estimativa de “valor adicionado”, ou seja, de quanto o curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, das competências profissionais e do conhecimento específico do aluno, levando-se em consideração o perfil do estudante que ingressa no curso.

Para efeito de direcionamento do foco para a situação de pandemia, esta pesquisa optou por não adotar o Conceito ENADE como parâmetro de desempenho da forma como é empregada nas avaliações regulares na composição dos desempenhos gerais dos cursos em cada IES. Levou em consideração apenas a Nota Geral (NG) composta pelas notas da Formação Geral (FG), com peso de 25%, e da Formação Específica (FE), com peso de 75%, tidas como suficientes para ajudar a elucidar a situação dos alunos no momento da pandemia.

6. Resultados obtidos

Com o objetivo de proporcionar coerência à exposição das evidências encontradas na mineração do banco de dados dos microdados do ENADE, tem-se, em primeiro lugar, os resultados do questionário do estudante distribuído por ano de realização do exame, ou seja, 2014, 2017 e 2021, por IES, pública e privada, e por modalidade presencial e a distância. É importante ressaltar que os percentuais são relativos à melhor graduação indicada nos questionários, ou seja, **6**, que significa *concordo totalmente*.

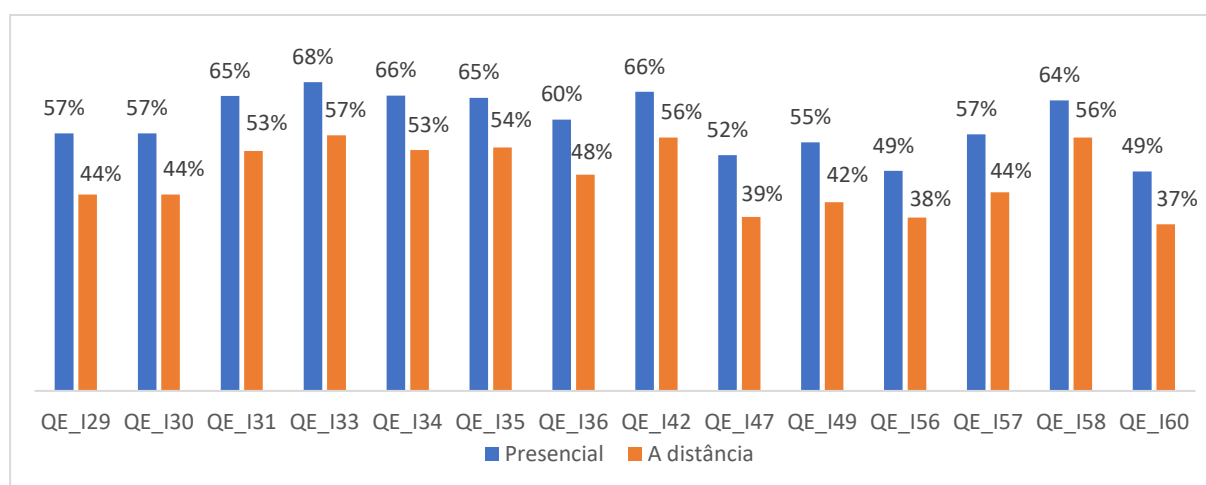
Em seguida, são mostrados os resultados das categorias de análise, tendo a distribuição semelhante à das questões. Ao fim do capítulo, na sequência, são apresentados os resultados dos estudantes nas provas de acordo com a Nota Geral (NG) por IES pública e privado, ano de realização do ENADE e modalidade.

6.1 Questionário do estudante

6.1.1 O ano de 2014

Após realizados os procedimentos de separação e cálculo sustentados pela base de dados, conforme delineado anteriormente, têm-se, primeiramente, os comparativos de percentuais da melhor graduação de cada questão do curso de Licenciatura em Pedagogia em universidades públicas, no ano de 2014.

GRÁFICO 18 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades públicas, em 2014



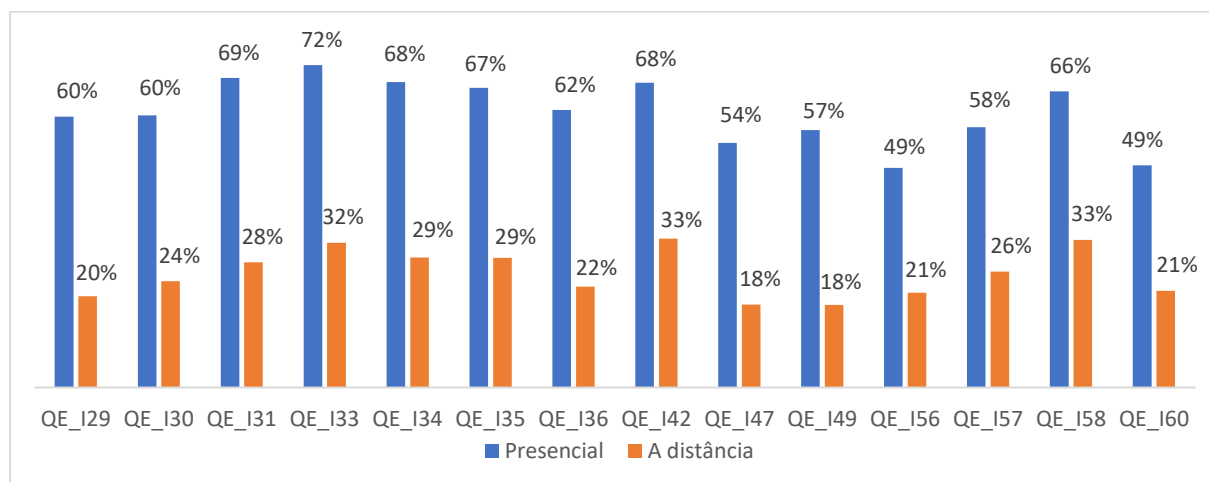
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

No que tange ao Gráfico 18, seguem algumas constatações:

- a) Todos os percentuais relacionados ao grau 6 nas 14 questões são maiores no presencial em relação à modalidade a distância nas universidades públicas.
- b) Os três maiores percentuais na modalidade presencial são apresentados nas questões 33, 34 e 42.
- c) Já no caso do ensino a distância, os três melhores percentuais são os das questões 33, 42 e 58.
- d) A diferença média em desfavor do ensino a distância é de 12%.

A seguir, têm-se, no Gráfico 19, os percentuais relativos aos centros universitários em 2014.

GRÁFICO 19 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia nos centros universitários, em 2014



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

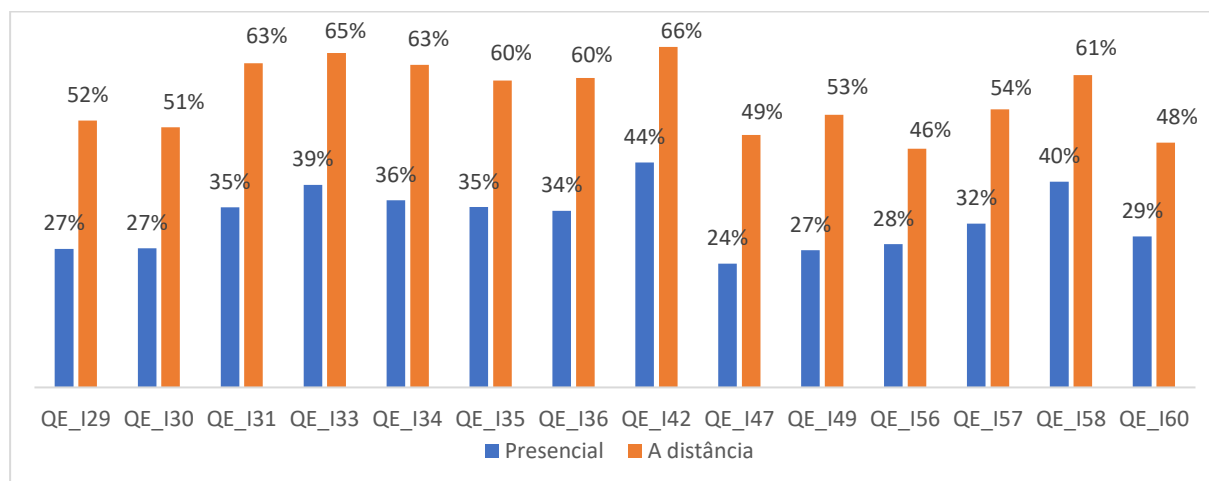
No que concerne ao Gráfico 19, seguem algumas constatações:

- a) Todos os percentuais da modalidade presencial se mostram bem maiores do que os da modalidade a distância.
- b) A média de percentual do ensino presencial é de 61% ante 25% do ensino a distância.
- c) A diferença média em desfavor do ensino a distância é de 36% nos centros universitários.

6.1.2 O ano de 2017

Passado o triênio estabelecido pelas regras do ENADE, tem-se uma nova avaliação do curso de Licenciatura em Pedagogia em 2017. Assim, da mesma forma como em 2014, o Gráfico 20 mostra os resultados percentuais das 14 questões em universidades públicas.

GRÁFICO 20 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades públicas, em 2017



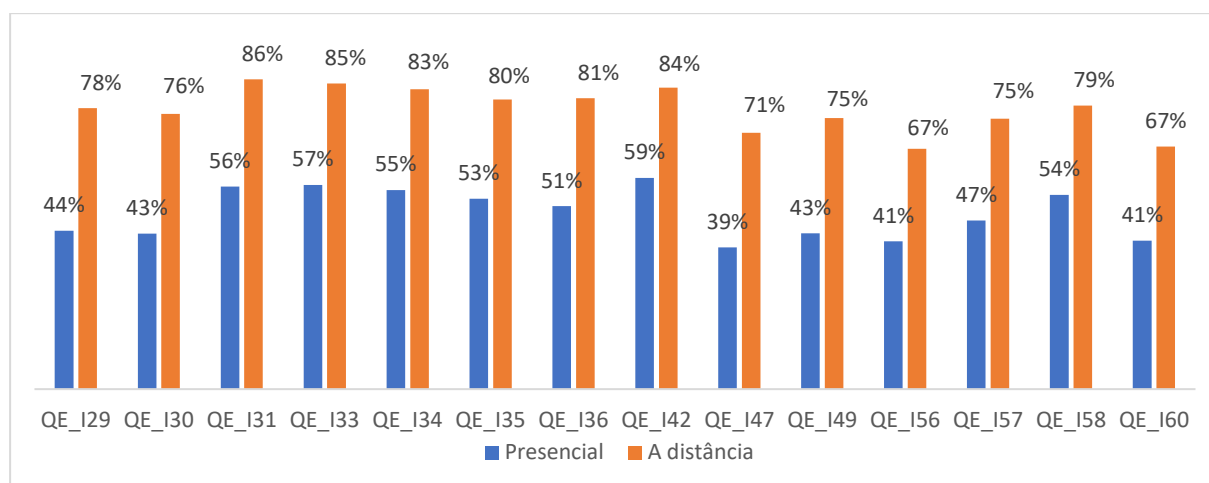
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Acerca do Gráfico 20, seguem algumas constatações:

- Todos os percentuais das 14 questões do ensino a distância são maiores que no ensino presencial;
- A média de percentuais do ensino a distância é de 56% enquanto no presencial é de 33%;
- A média de diferença percentual em favor do ensino a distância é de 24%.

Considerando agora os centros universitários privados, tem-se o apresentado no Gráfico 21.

GRÁFICO 21 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia nos centros universitários privados, em 2017



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

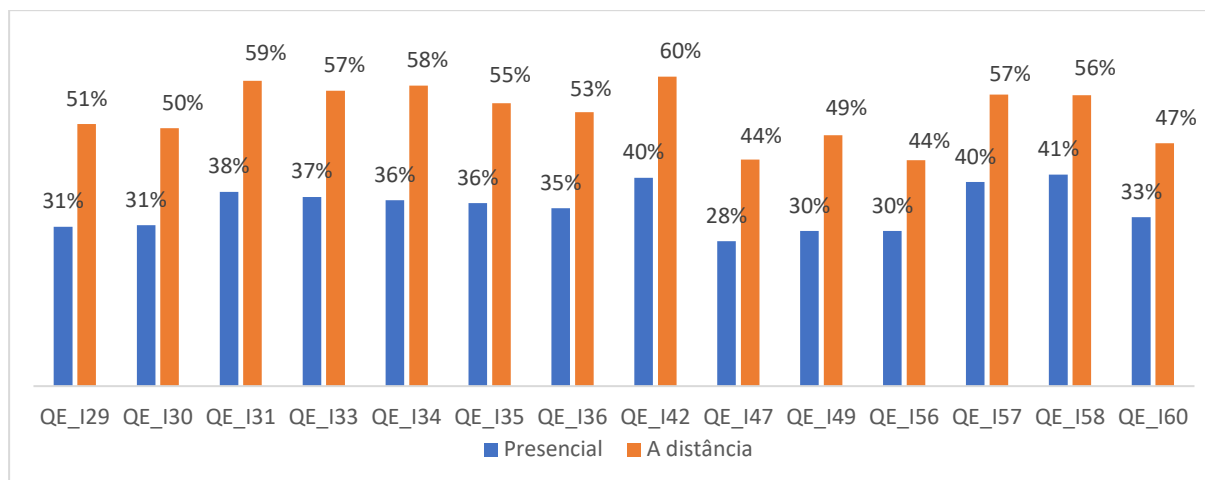
No que se refere ao Gráfico 21, seguem algumas constatações:

- a) Assim como mostrado em relação às universidades públicas, os 14 percentuais no ensino a distância são maiores do que os da modalidade presencial nos centros universitários privados.
- b) A modalidade a distância apresenta uma média de 78%; e a presencial, de 49%.
- c) A diferença média em favor da modalidade a distância é de 29%.

6.1.3 O ano de 2021

Em 2021, já sob os efeitos sociais e econômicos, dentre outros, da pandemia, têm-se os resultados do ENADE. Atendendo à lógica de apresentação dos dados, o Gráfico 22 apresenta os resultados das 14 questões da Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas.

GRÁFICO 22 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia nas universidades públicas, em 2021



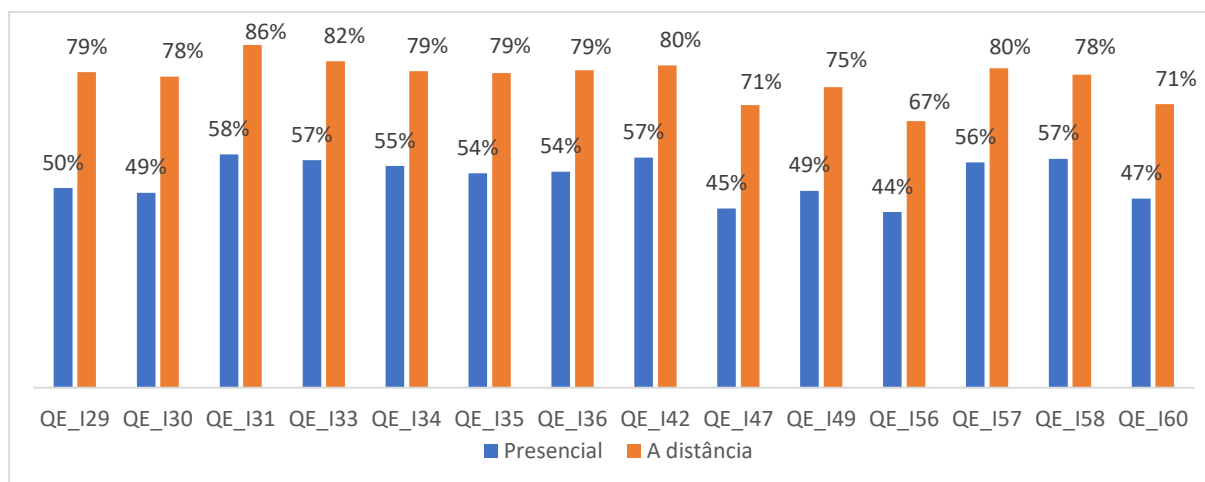
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A respeito do Gráfico 22, seguem algumas constatações:

- Os 14 percentuais no ensino a distância continuaram maiores do que os da modalidade presencial nas universidades públicas.
- A modalidade a distância apresenta uma média de 53%; e a presencial, de 35%.
- A diferença média em favor da modalidade a distância é de 18%.

Os resultados obtidos nos centros universitários privados em 2021 são apresentados no Gráfico 23.

GRÁFICO 23 – Comparativo percentual das 14 questões do curso de Licenciatura em Pedagogia nos centros universitários, em 2021



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A partir do Gráfico 23, seguem algumas constatações:

- a) Os 14 percentuais no ensino a distância também continuaram maiores do que os da modalidade presencial nos centros universitários privados.
- b) A modalidade a distância apresenta uma média de 77%; e a presencial, de 52%.
- c) A diferença média em favor da modalidade a distância é de 25%.

6.2 Dados relativos às categorias de análise

Cada unidade de análise reúne questões a ela aderentes. Assim, reiterando o que já foi mencionado anteriormente, mas apresentado de outra maneira, tem-se o agrupamento indicado no Quadro 9 apenas com a identificação do número das questões por unidade de análise.

QUADRO 9 – Agrupamento das categorias de análise com as questões correspondentes

UNIDADE DE ANÁLISE	QUESTÕES
Ação concreta e produção	QE_I 29
	QE_I 30
	QE_I 47
Autonomia	QE_I 31
	QE_I 33
	QE_I 34
Busca e pesquisa	QE_I 36
	QE_I 49
Estruturação e planejamento	QE_I 42
	QE_I 60
Fundamentação	QE_I 57
	QE_I 58
Interatividade	QE_I 35
	QE_I 56

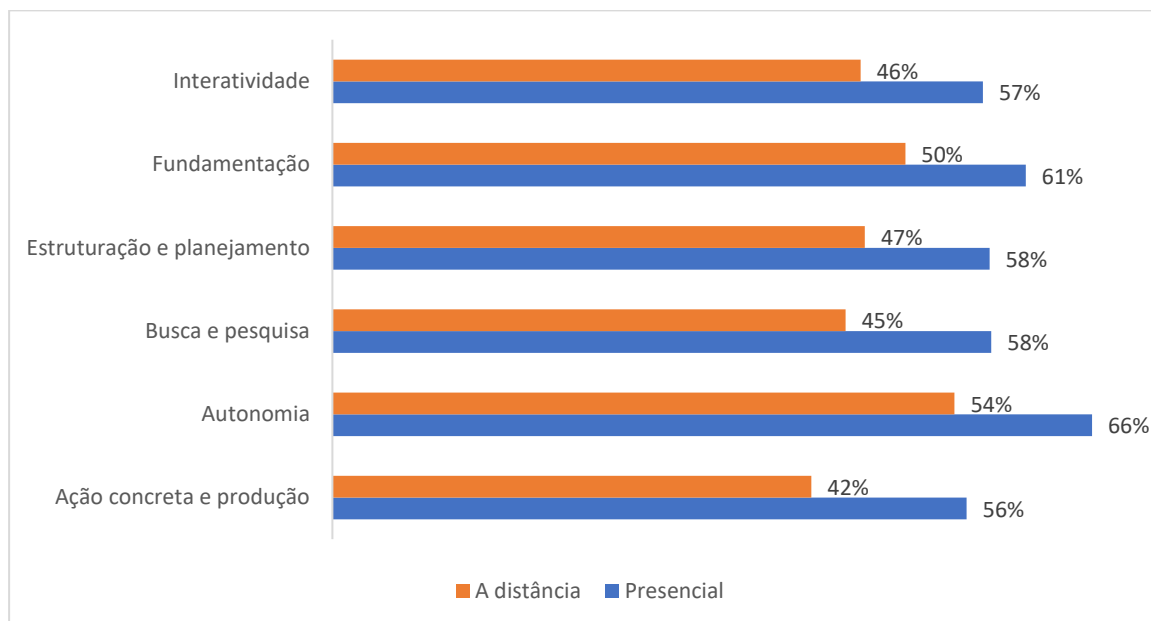
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Tendo como base o agrupamento apresentado no Quadro 9, fez-se a média das questões por agrupamento e, portanto, por unidade de análise, considerando os grupos Licenciatura em Pedagogia (presencial e a distância) de universidades públicas e centros universitários nos três momentos pesquisados. O agrupamento foi distribuído de acordo com o consenso entre o teor da questão com o que se entende sobre o significado de cada categoria de análise.

6.2.1 Categorias de análise em 2014

Os dados relativos às categorias de análise de universidades públicas em 2014 estão indicados no Gráfico 24.

GRÁFICO 24 – Desempenho percentual das categorias de análise de universidades públicas em 2014



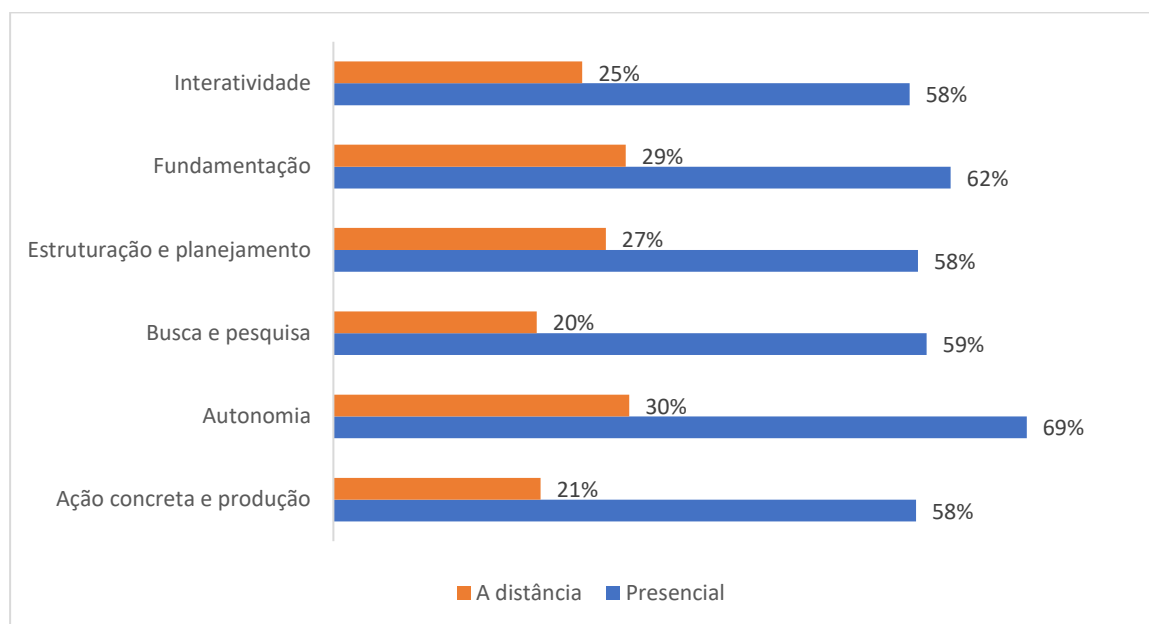
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Condizentes com os dados das questões separadas, verifica-se que:

- os percentuais da modalidade presencial são todos maiores do que os da modalidade a distância;
- a média da modalidade presencial é de 59%; enquanto no ensino a distância é de 47%;
- a diferença média entre as duas modalidades é de 12% em favor do ensino a distância.

As informações relativas às categorias de análise em centros universitários privados são apresentadas no Gráfico 25.

GRÁFICO 25 – Desempenho percentual das categorias de análise dos centros universitários privados em 2014



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

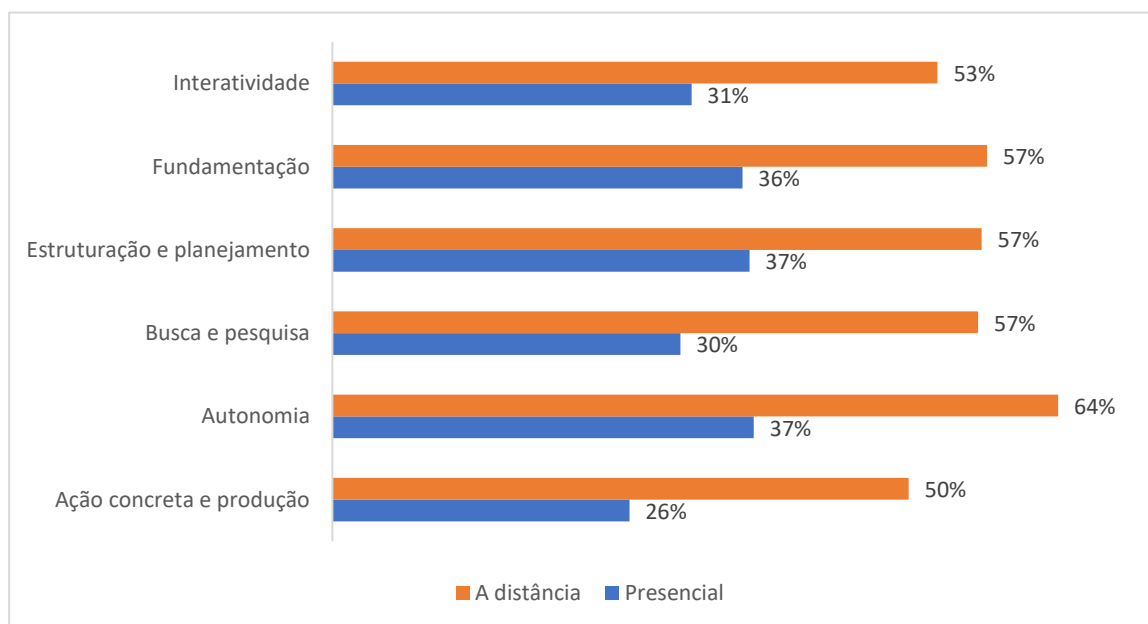
Ao se verificar o Gráfico 25, é possível constatar que:

- assim como no caso das universidades públicas, os percentuais da modalidade presencial são todos maiores do que os da modalidade a distância;
- a média da modalidade presencial é de 61%; enquanto que, no ensino a distância, é de 25%;
- a diferença média entre as duas modalidades é de 35% em desfavor do ensino a distância.

6.2.2 Categorias de análise em 2017

O movimento coletivo da avaliação em 2017 em termos de unidade de análise relacionados às universidades públicas é apresentado no Gráfico 26.

GRÁFICO 26 – Desempenho percentual das categorias de análise das universidades públicas em 2017



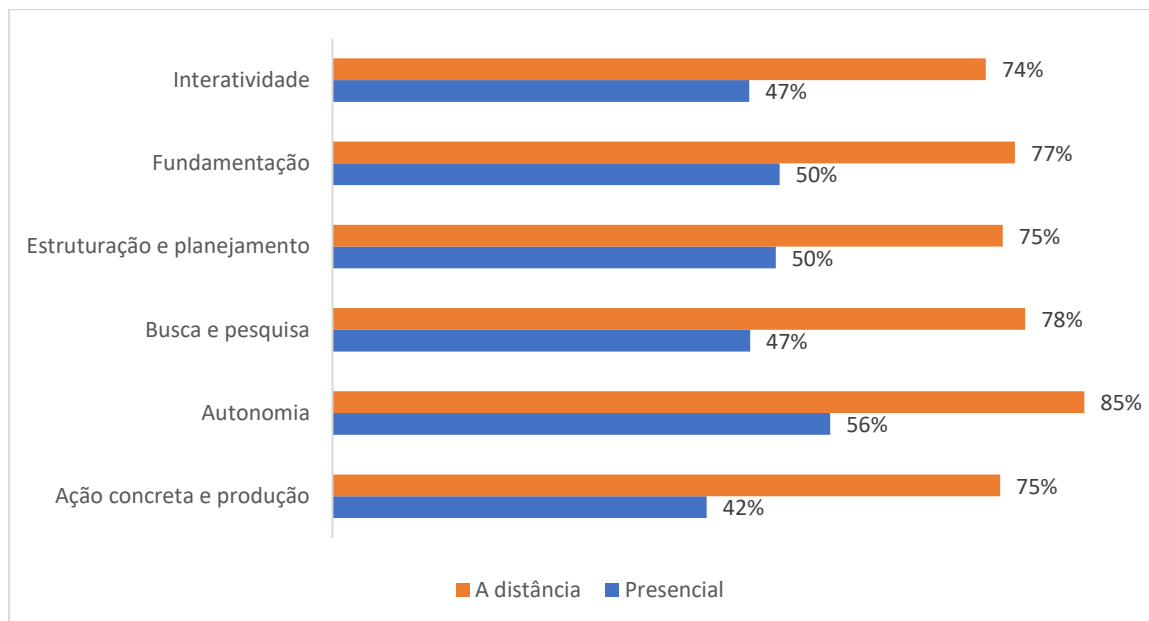
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A partir do Gráfico 26, é possível constatar que:

- o movimento de 2017 mostra que todos os percentuais do ensino a distância são maiores do que os da modalidade presencial;
- a média da modalidade presencial é de 33%; enquanto que, no ensino a distância, é de 56%;
- a diferença média entre as duas modalidades é de 23% a favor do ensino a distância.

Já o desempenho percentual das categorias de análise dos centros universitários privados é mostrado no Gráfico 27.

GRÁFICO 27 – Desempenho percentual das categorias de análise dos centros universitários privados em 2017



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

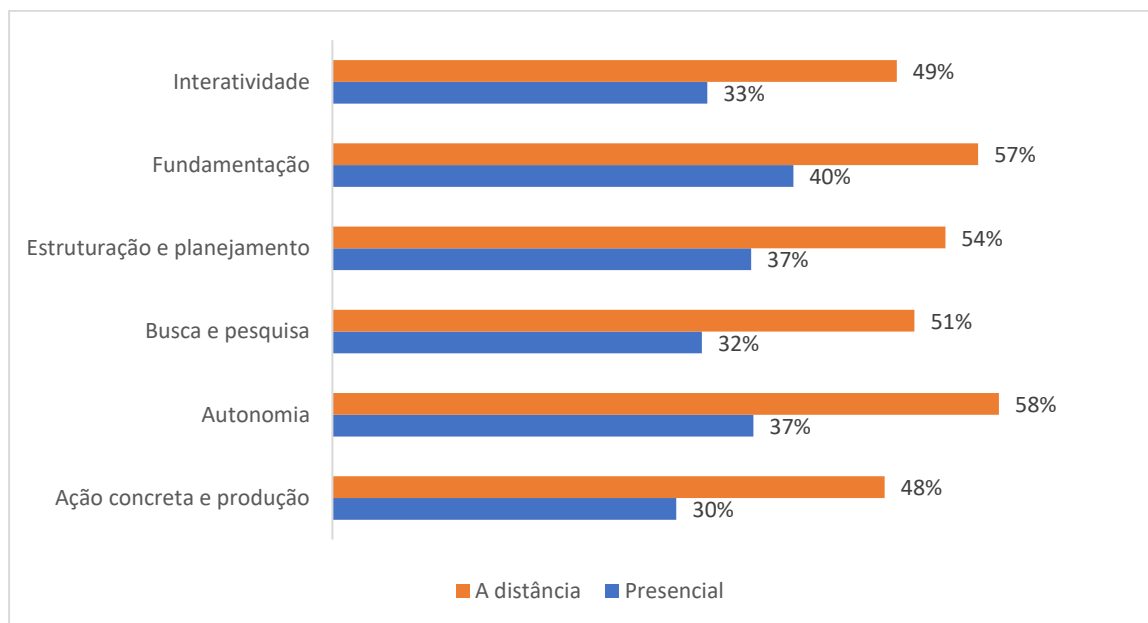
De acordo com o Gráfico 27, é possível afirmar que:

- o movimento de 2017 mostra que todos os percentuais do ensino a distância são maiores do que os da modalidade presencial também nos centros universitários privados;
- a média da modalidade presencial é de 49%; enquanto que, no ensino a distância, é de 77%;
- a diferença média entre as duas modalidades é de 29% a favor do ensino a distância.

6.2.3 Categorias de análise em 2021

Já no contexto da pandemia, têm-se os dados do Gráfico 28, que mostram os percentuais das categorias de análise relativos às universidades públicas no ano de 2021.

GRÁFICO 28 – Desempenho percentual das unidades das universidades públicas em 2021



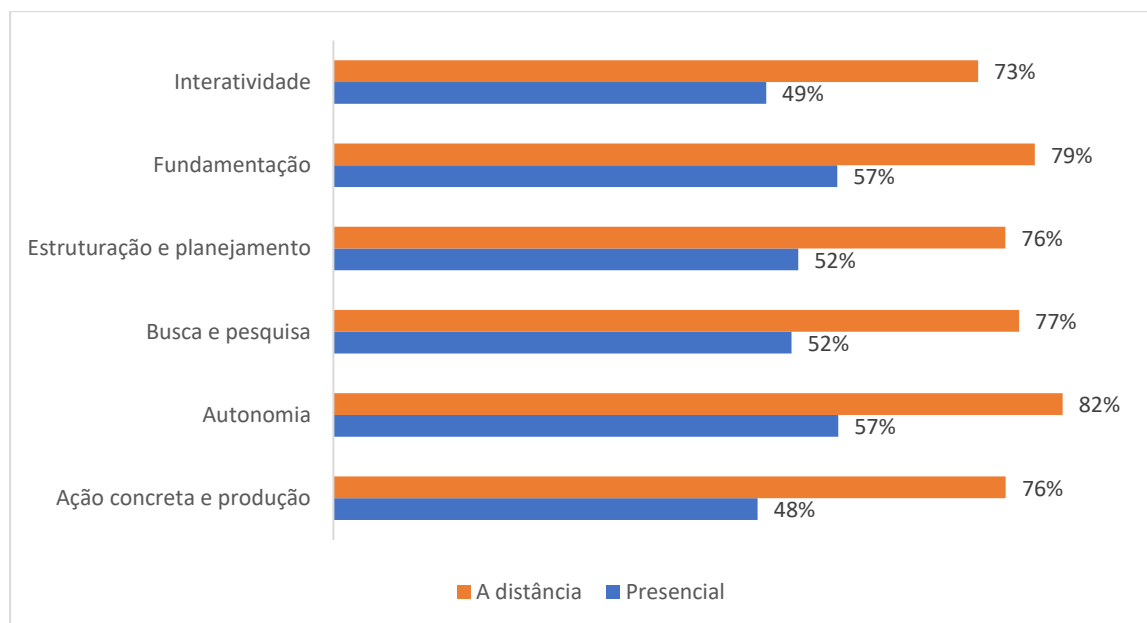
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Ao se observar o Gráfico 28, é possível constatar que:

- em 2021, todos os percentuais do ensino a distância são maiores do que os da modalidade presencial nas universidades públicas;
 - a média da modalidade presencial é de 35%; enquanto que, no ensino a distância, é de 53%;
 - a diferença média entre as duas modalidades é de 18% a favor do ensino a distância.
- Já o movimento observado nos centros universitários privados é o indicado no Gráfico

29.

GRÁFICO 29 – Desempenho percentual das unidades dos centros universitários em 2021



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Com base no Gráfico 29, é possível constatar que:

- em 2021, todos os percentuais do ensino a distância são maiores do que os da modalidade presencial também nos centros universitários privados;
- a média da modalidade presencial é de 52%; enquanto que, no ensino a distância, é de 77%;
- a diferença média entre as duas modalidades é de 25% a favor do ensino a distância.

6.3 Desempenho dos alunos na prova

A prova do ENADE é confeccionada com 40 questões. A formação geral tem dez questões; e a formação específica possui 30 questões relativas da área. A prova também tem duas partes de questões discursiva e de múltipla escolha. Além disso, são considerados pesos, de tal forma que a parte de formação geral corresponde a 25%; e a parte de formação específica, 75%. Como já dito, é considerada, nesta pesquisa, a Nota Geral (NG), composta pelas notas da Formação Geral (FG), com peso de 25%, e da Formação Específica (FE), com peso de 75%. Essas informações foram extraídas dos microdados disponibilizados pelo INEP de acordo com a mesma lógica utilizada no caso do questionário do estudante.

Para fazer a análise de dados relacionados ao desempenho dos alunos na prova, foi considerada, para efeito de comparação, a Nota Geral (NG). Diante da diversidade das notas

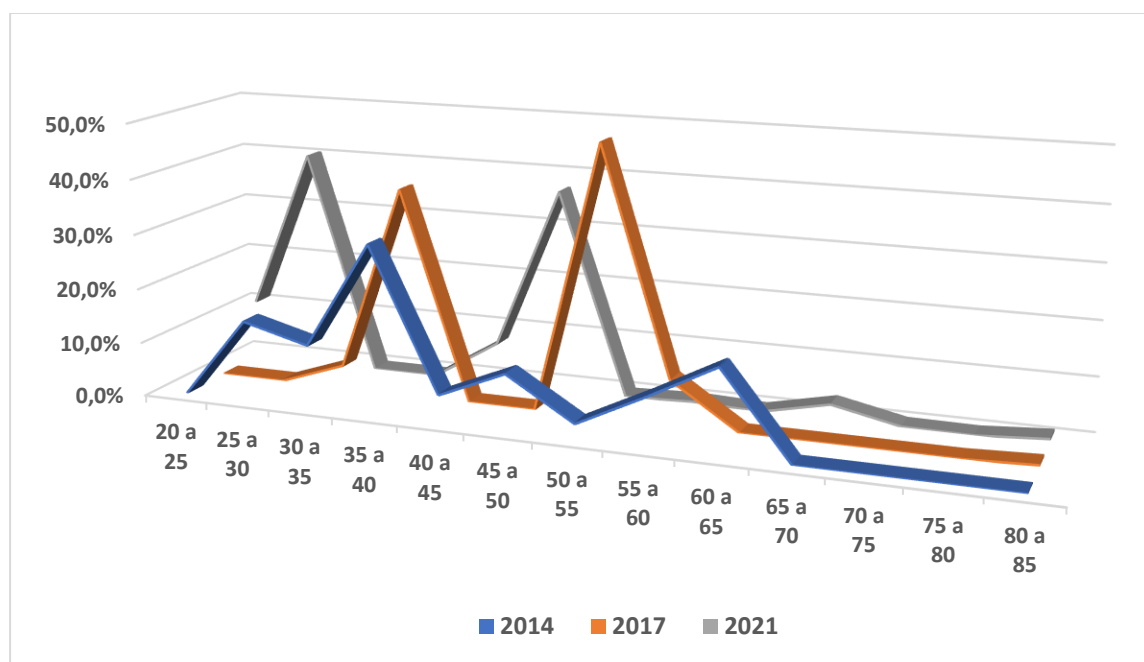
apresentadas, optou-se pela construção de distribuições de frequências de notas, com 20 classes de notas, cujo limite inferior da primeira classe é zero; e o limite superior da última classe é cem. Tendo, portanto, amplitude da classe igual a 5, foi possível apontar o desempenho dos estudantes nas versões do ENADE de 2014, 2017 e 2021, de forma mais clara. A partir das distribuições de frequências, foi possível construir gráficos que, para facilitar a visualização dos comportamentos, optou-se pela frequência percentual simples calculada a partir da frequência simples absoluta.

Tendo em vista que o objeto da análise é o curso de Licenciatura em Pedagogia presencial e a distância, têm-se os grupos **universidade pública a distância**, **universidade pública presencial**, **centro universitário a distância** e **centro universitário presencial**.

A partir dessas considerações, têm-se as análises que se seguem.

Os dados do grupo **universidade pública a distância** são apresentados no Gráfico 30.

GRÁFICO 30 – Desempenho do grupo universidade pública a distância em 2014, 2017 e 2021



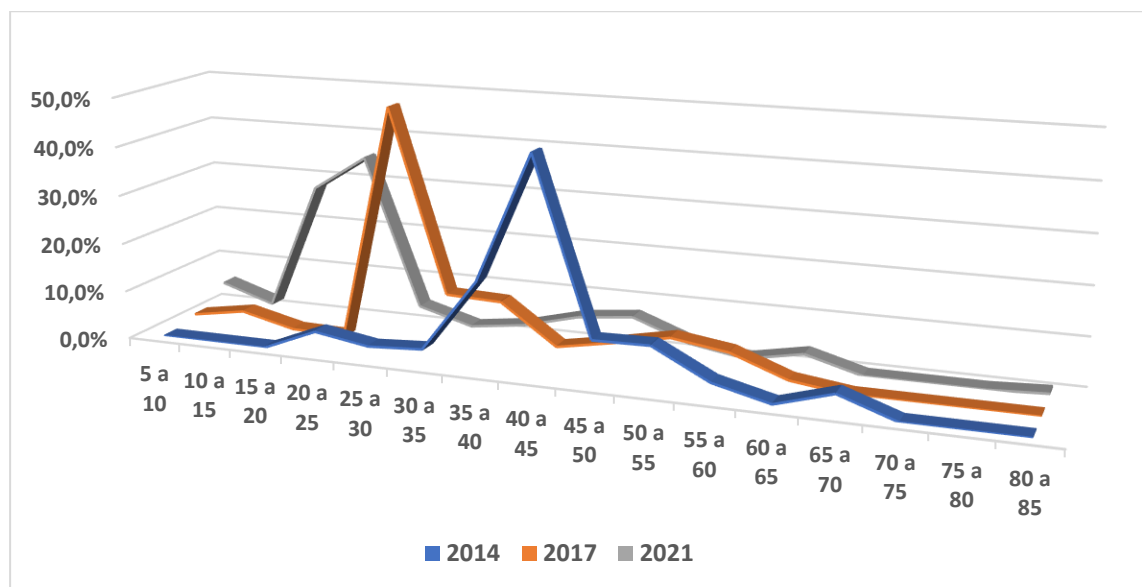
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A partir do Gráfico 30, é possível observar que, em 2014, identificado pela cor azul, há uma concentração com maior percentual no intervalo de notas entre 30 e 35; a outra concentração que se destaca, porém menor, é no intervalo de notas entre 60 e 65. Em 2017, identificado pela cor laranja, as concentrações de notas se deslocam para os intervalos entre 35 e 40 e entre 50 e 55, o que indica uma melhora do desempenho dos estudantes. Em 2021, identificado pela cor cinza, há uma reversão dessa tendência, uma vez que, nas maiores

concentrações de notas, há um recuo para intervalos inferiores, no caso entre 25 e 30 e entre 45 e 50.

Os dados relativos ao grupo **universidade pública presencial** estão indicados no Gráfico 31.

GRÁFICO 31 – Desempenho do grupo universidade pública presencial em 2014, 2017 e 2021

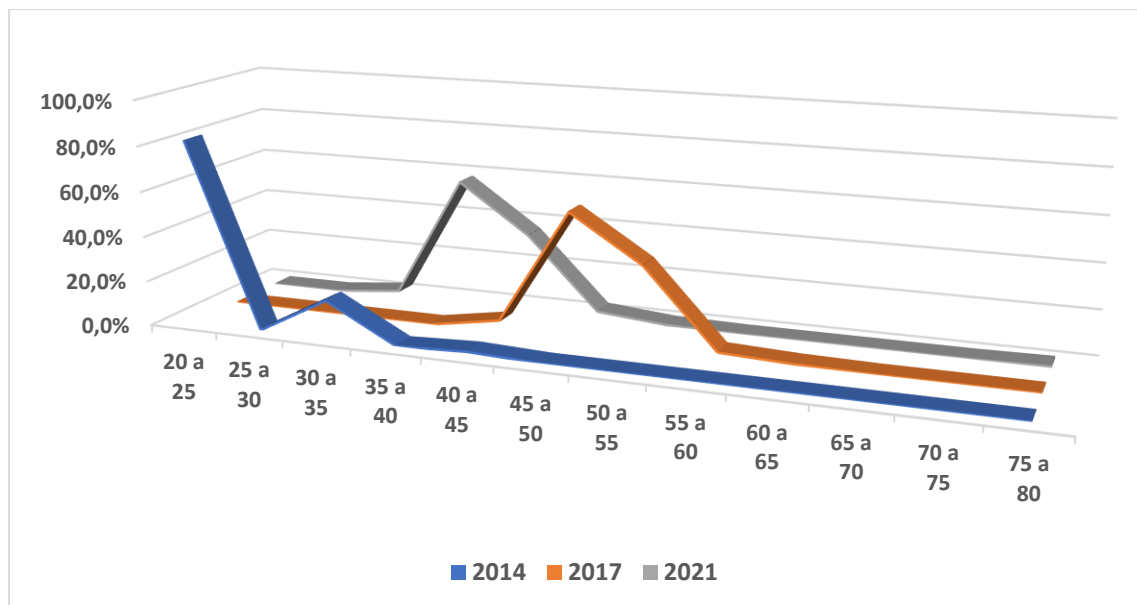


Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Como se pode observar, o grupo **universidade pública presencial** teve, em 2014, uma concentração de notas bastante evidente no intervalo de notas de 40 a 45. Houve, em 2017, um recuo para o intervalo de 25 a 30, com um pequeno crescimento no intervalo de 35 a 40. Em 2021, a tendência de recuo continuou e foi mais acentuada entre as notas de 10 a 25, o que demonstra a continuidade da queda de desempenho dos estudantes.

As informações relacionadas ao grupo centro universitário privado a distância estão demonstradas no Gráfico 32.

GRÁFICO 32 – Desempenho do grupo centro universitário privado a distância em 2014, 2017 e 2021

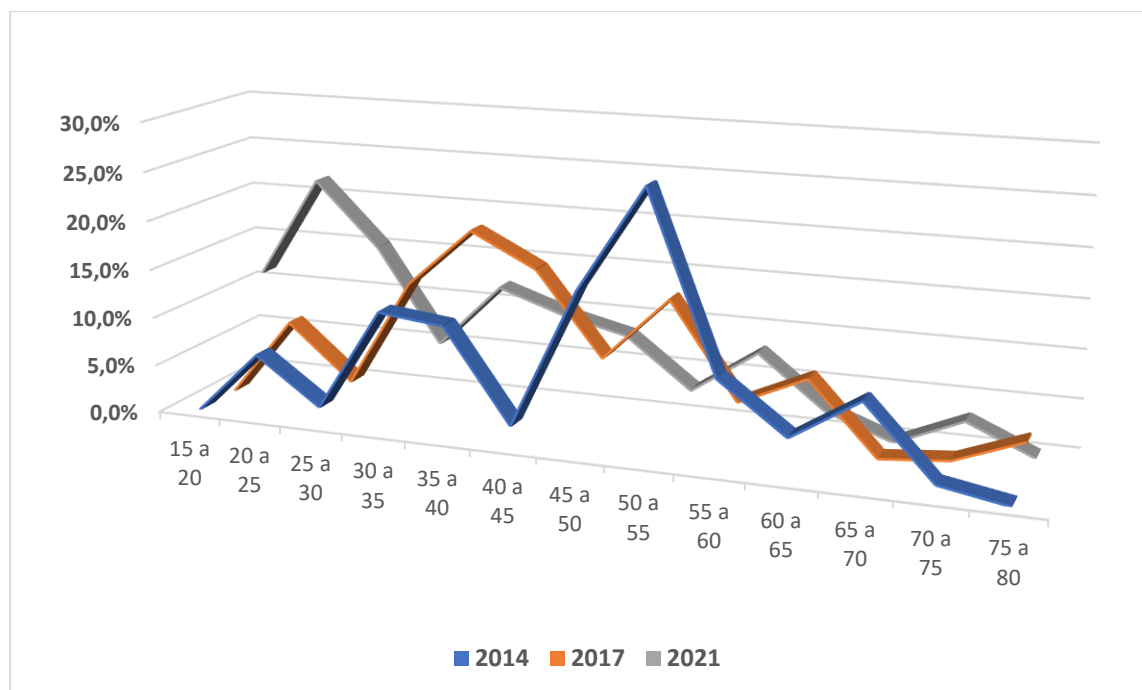


Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

O comportamento do grupo **centro universitário privado a distância** começa, em 2014, com uma grande concentração de notas na primeira faixa de notas de 20 a 25 e outra concentração não tão grande entre 30 e 35. Em 2017, há um salto para uma concentração maior na classe de notas entre 45 a 50, indicando uma franca melhora do desempenho. Entretanto, em 2021, há um recuo do desempenho; e as notas passam para a faixa de 40 a 45, mostrando queda de desempenho.

Concluindo os quatro grupos, têm-se, no Gráfico 33, os dados relativos ao grupo centro universitário privado presencial.

GRÁFICO 33 – Desempenho do grupo centro universitário privado presencial em 2014, 2017 e 2021



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Como se pode verificar, o ano de 2014, no caso do grupo centro universitário privado presencial, apresenta uma concentração maior de notas na faixa de 50 a 55 e, em menor grau, mas ainda com destaque, nas faixas de 65 a 70 e de 40 a 45, abrangendo duas faixas de notas. Em 2017, houve um recuo do desempenho, uma vez que a maior concentração de notas passou para a faixa de 35 a 40 e se percebe também uma queda em outras faixas de notas. Em 2021, a tendência de queda continua com acentuada concentração de notas, na faixa de 20 a 25, e diminuição visível em outras faixas que antes apresentavam uma concentração maior.

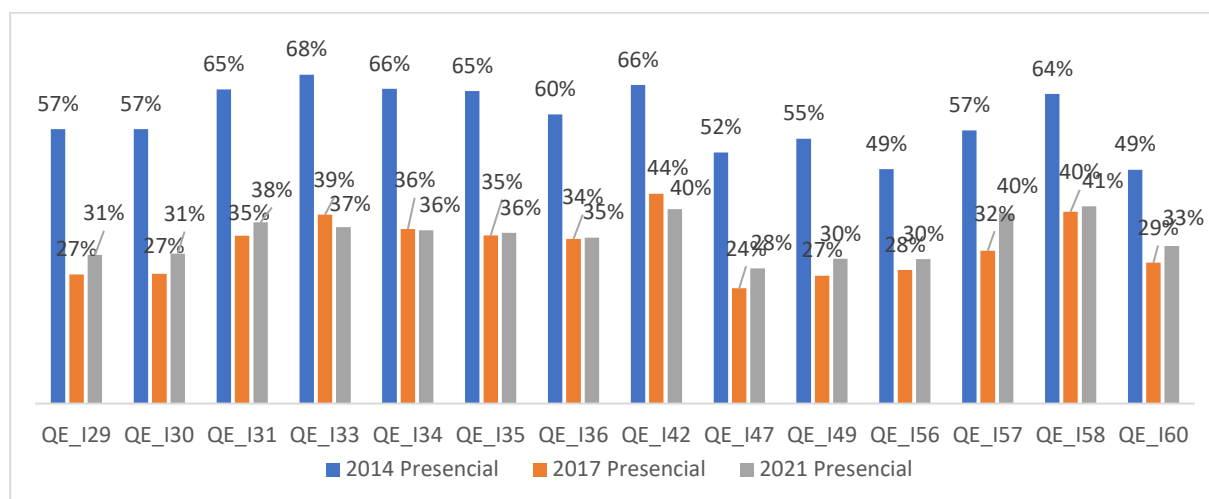
7. Cruzamentos e análise de dados

Com os dados levantados, foi possível a realização de alguns cruzamentos relativos ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Para facilitar a apresentação, fez-se uma distribuição das informações nas quais, em primeiro lugar, são analisadas as 14 questões selecionadas e, posteriormente, são abordadas as categorias de análise. Na sequência, são discutidas as diferenças das modalidades presencial e a distância e, finalmente, são demonstradas as relações indicadas pelos dados entre as categorias de análise e as provas, com o uso de uma ferramenta de cálculo utilizada em estatística descritiva.

7.1 As questões

Sob o ponto de vista das questões, o Gráfico 34 mostra o comportamento de cada questão nos três momentos de aplicação do exame ENADE na modalidade presencial, nas universidades públicas.

GRÁFICO 34 – Comportamento das questões da modalidade presencial nas três versões do ENADE em universidades públicas



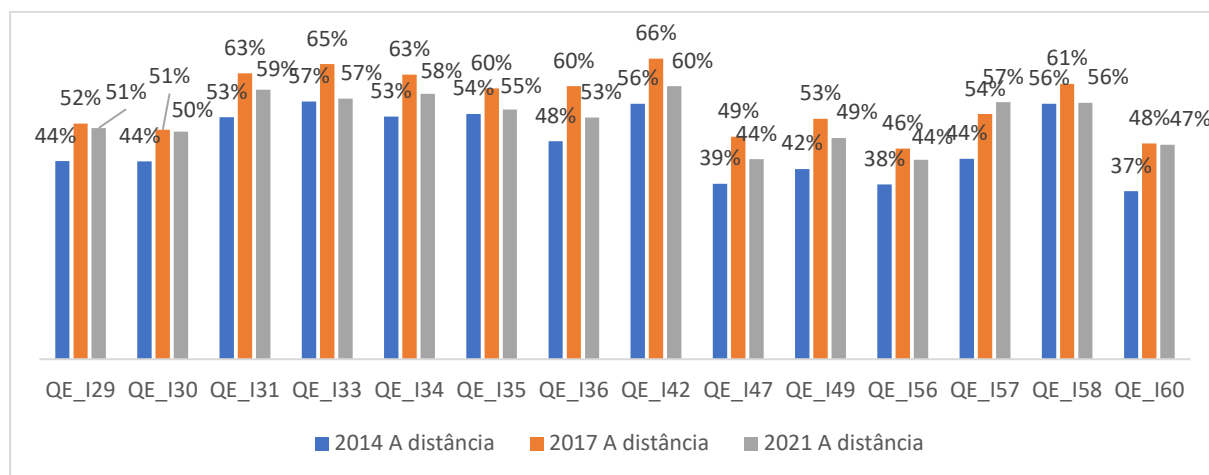
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Ao se observar o Gráfico 34, permite-se afirmar que:

- de uma forma geral, há uma queda considerável de todos os percentuais entre 2014 e 2017, na modalidade presencial, nas universidades públicas;
- apesar da queda, em 2021, ocorreu uma pequena recuperação percentual nas questões, com exceção das questões 33 e 42, e uma estabilidade na questão 34.

O Gráfico 35 indica os resultados das questões relativas ao ensino a distância nas universidades públicas, nos três momentos de aplicação do ENADE.

GRÁFICO 35 – Comportamento das questões da modalidade a distância nas três versões do ENADE em universidades públicas



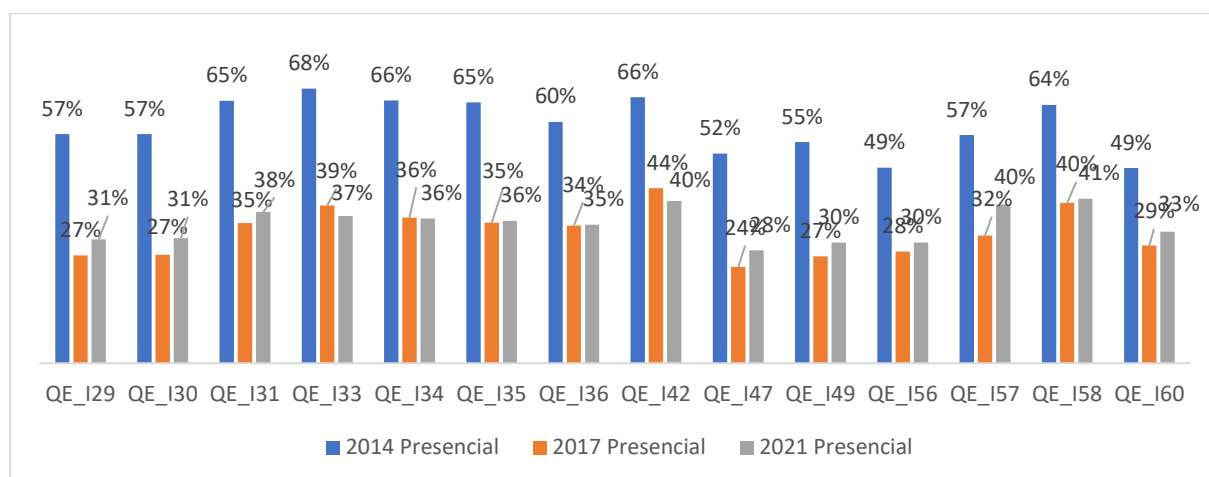
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Ao se observar o Gráfico 35, algumas constatações podem ser feitas:

- De uma forma geral, há um crescimento considerável de todos os percentuais entre 2014 e 2017, na modalidade a distância, nas universidades públicas. Destacam-se como maiores aumentos as questões 31, 33 e 42.
- Em 2021, ocorreu uma queda percentual de todas as questões, com exceção da questão 57.
- No caso das questões 29 e 60, a queda foi pequena, quase uma estabilidade.

Considerando agora a situação da modalidade presencial nos centros universitários privados, o Gráfico 36 mostra os resultados desse grupo.

GRÁFICO 36 – Comportamento das questões da modalidade presencial nas três versões do ENADE nos centros universitários privados



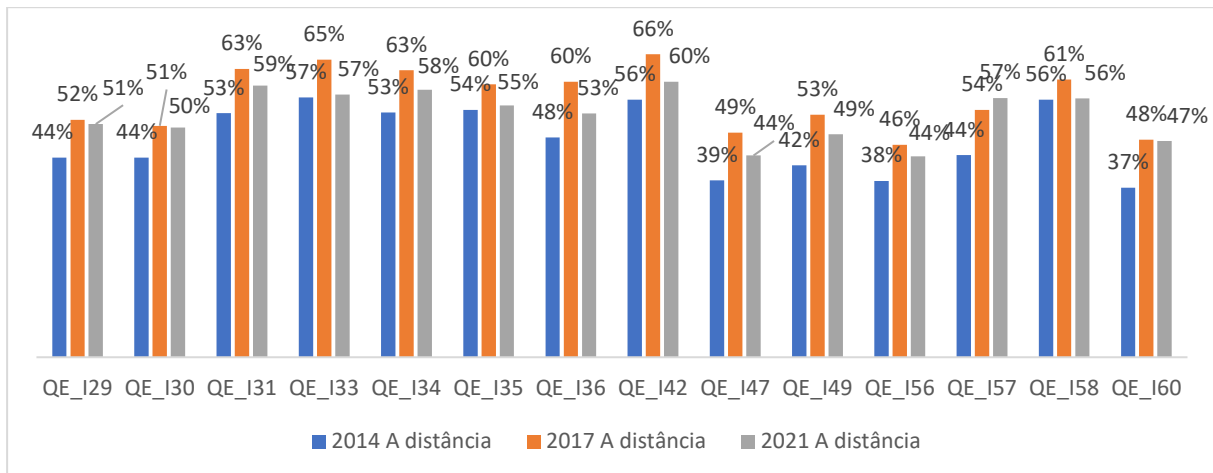
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A partir do Gráfico 36, pode-se constatar que:

- De uma forma geral, há uma queda considerável de todos os percentuais entre 2014 e 2017, na modalidade presencial, nos centros universitários privados. A maior queda foi registrada na questão 47.
- Em 2021, ocorreram quedas mais acentuadas nas questões 33 e 42. Houve uma queda percentual de todas as questões, com exceção da questão 57.
- Houve aumentos percentuais discretos em quase todas as questões. No caso da questão 140, o aumento foi um pouco maior: 8%.

As informações relativas à modalidade a distância nos centros universitários privados são apresentadas no Gráfico 37.

GRÁFICO 37 – Comportamento das questões da modalidade a distância nas três versões do ENADE nos centros universitários privados



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

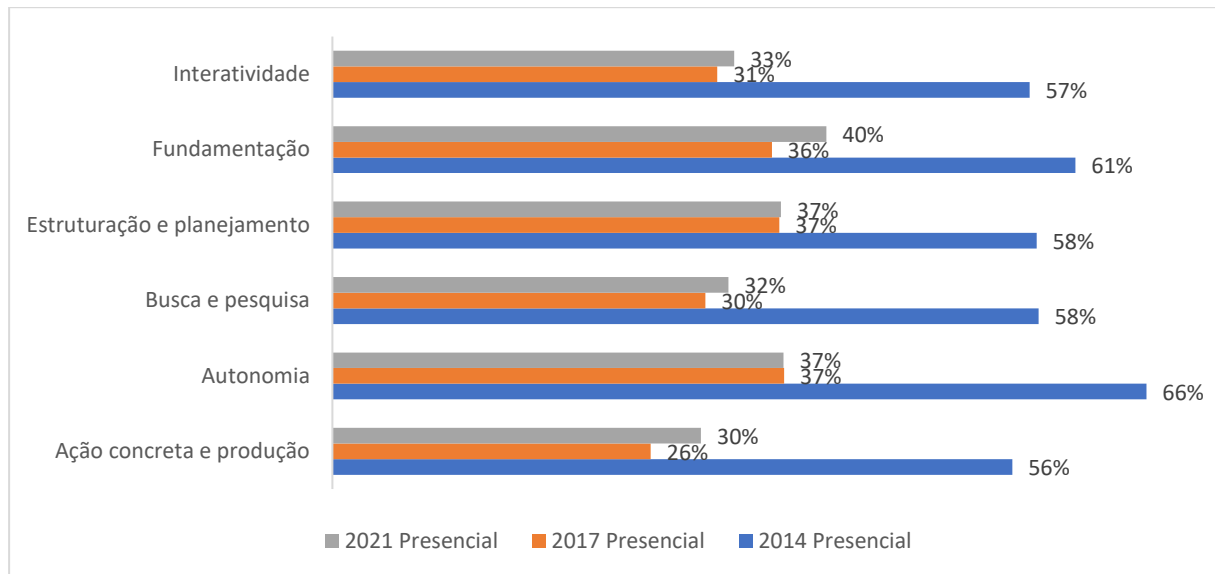
A partir do Gráfico 37, é possível constatar que:

- De uma forma geral, há um crescimento de todos os percentuais entre 2014 e 2017, na modalidade a distância, nos centros universitários privados. Os três maiores crescimentos ocorreram nas questões 142, 133 e 158.
- Em 2021, ocorreram quedas em todas as questões, com exceção da 57.

7.2 As categorias de análise

Em relação às categorias de análise relacionadas às universidades públicas, o Gráfico 38 mostra a situação da modalidade presencial.

GRÁFICO 38 – Comportamento das categorias de análise da modalidade presencial nas três versões do ENADE nas universidades públicas



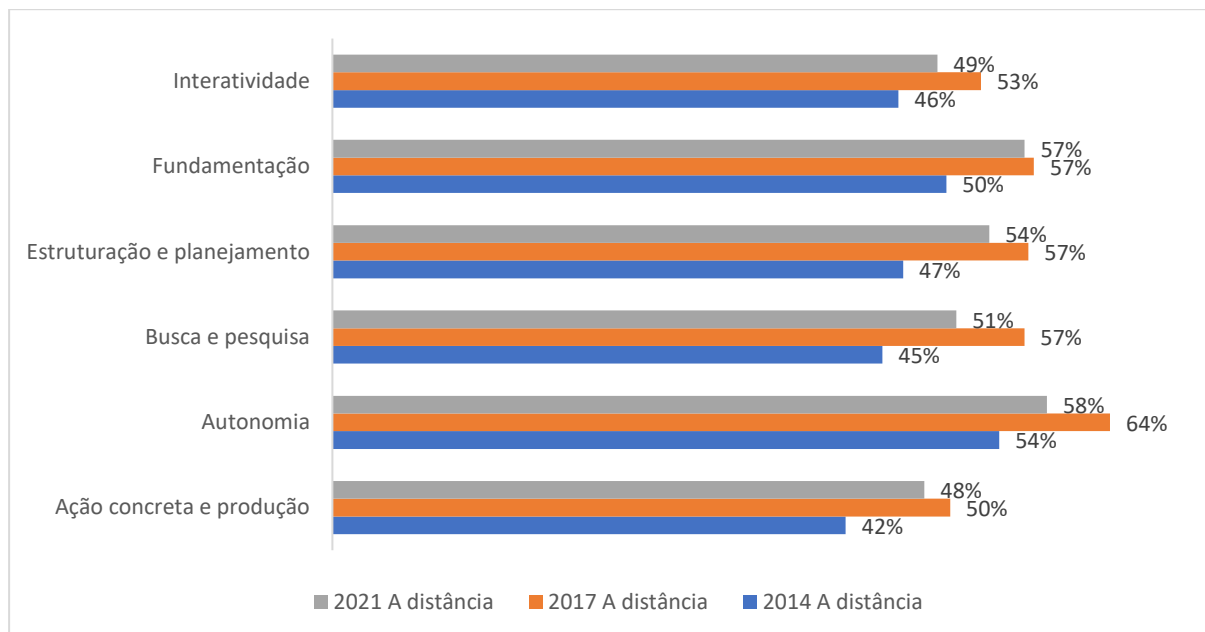
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A partir do Gráfico 38, é possível constatar que:

- a) De uma forma geral, há uma queda acentuada de todos os percentuais das categorias de análise entre 2014 e 2017, na modalidade presencial, nas universidades públicas. A categoria Ação concreta e produção foi a que mais caiu, chegando a 26%.
- b) Em 2021, houve aumentos discretos em quatro categorias e estabilidade em duas: autonomia e estruturação e planejamento.

Com relação aos resultados das categorias de análise relativas à modalidade a distância nas universidades públicas, tem-se o apresentado no Gráfico 39.

GRÁFICO 39 – Comportamento das categorias de análise da modalidade a distância nas três versões do ENADE nas universidades públicas



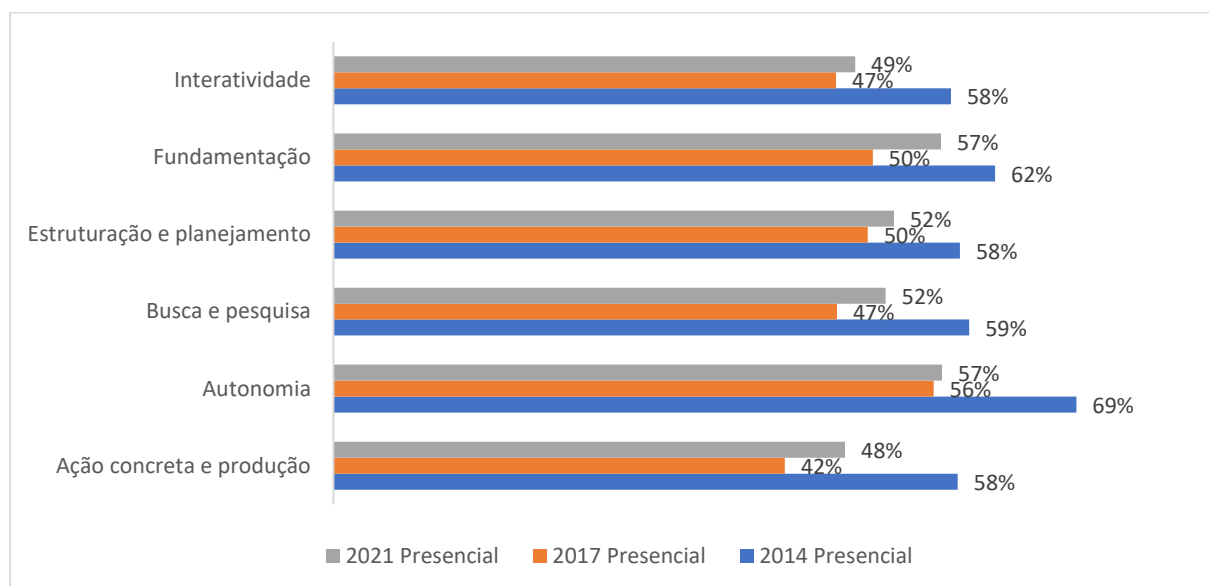
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Tendo como base o Gráfico 39, é possível afirmar que:

- a) De uma forma geral, há um crescimento de todos os percentuais das categorias de análise entre 2014 e 2017, na modalidade a distância, nas universidades públicas, sendo que o maior aumento foi registrado em Autonomia, que chegou a 64%.
- b) Movimento inverso ocorreu em 2021, quando todos os percentuais caíram, com exceção da Fundamentação, que apresentou estabilidade.

Agora, tem-se a situação das categorias de análise relativas ao ensino presencial nos centros universitários privados, nas três versões do ENADE (2014, 2017 e 2021). O Gráfico 40 apresenta as respectivas informações.

GRÁFICO 40 – Comportamento das categorias de análise da modalidade presencial nas três versões do ENADE nos centros universitários privados



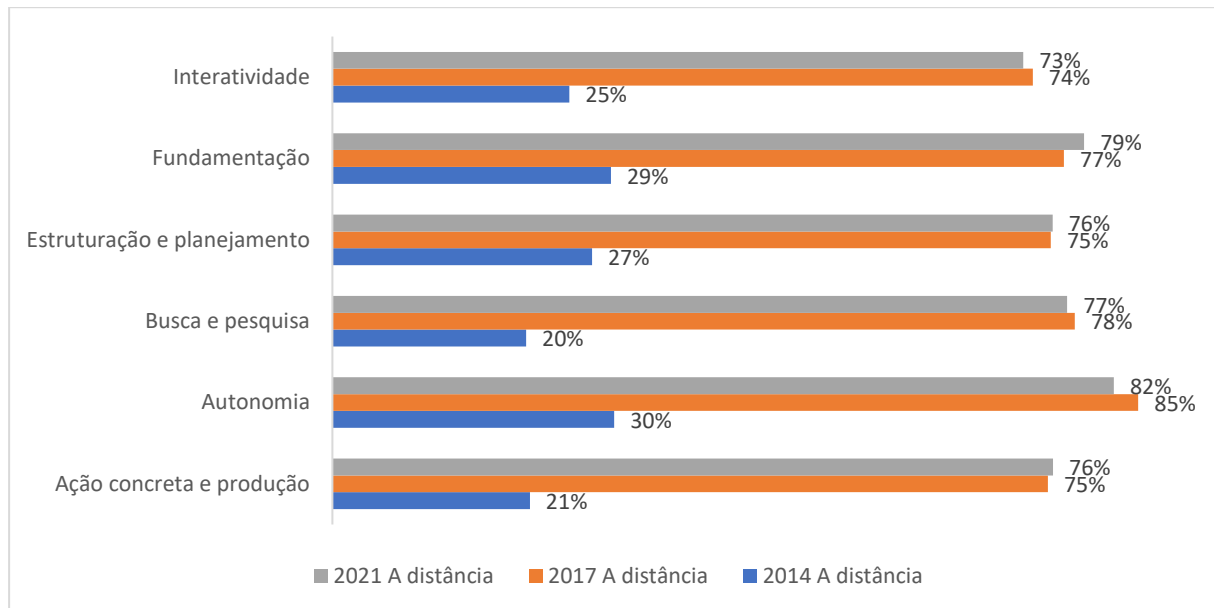
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Tendo em vista o Gráfico 40, é possível dizer que:

- Há uma queda generalizada dos percentuais das categorias de análise entre 2014 e 2017, na modalidade presencial, nos centros universitários privados. A categoria Ação concreta e produção registrou a maior queda e chegou a 42%.
- Movimento inverso ocorreu em 2021, quando houve uma pequena recuperação de todas as categorias de análise. A maior recuperação foi em Fundamentação, que chegou a 57%.

Têm-se, a seguir, as informações relacionadas às categorias de análise no ensino a distância nos centros universitários privados, como mostra o Gráfico 41.

GRÁFICO 41 – Comportamento das categorias de análise da modalidade a distância nas três versões do ENADE nos centros universitários privados



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Com base no Gráfico 41, é possível chegar a algumas constatações:

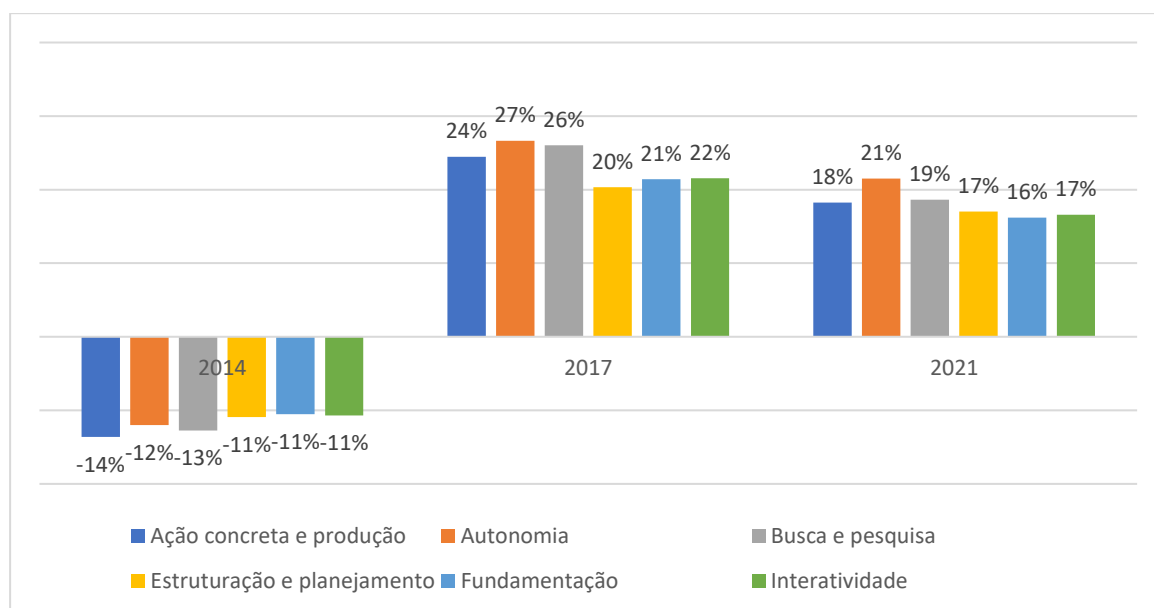
- a) Há um aumento acentuado e generalizada dos percentuais das categorias de análise entre 2014 e 2017, na modalidade a distância, nos centros universitários privados. Autonomia registrou o maior aumento, chegando a 85%.
- b) O movimento em 2021 mostra aumentos discretos em Fundamentação, Estrutura e planejamento e Ação concreta e produção. Apresenta pequena queda em Interatividade, Busca e pesquisa e Autonomia.

7.3 Diferença da modalidade presencial e a distância

As informações relativas às diferenças percentuais entre a modalidade a distância e a presencial registradas nas versões do ENADE, em termos de categorias de análise, são indicadas a seguir.

O Gráfico 42 apresenta as diferenças de percentuais entre a modalidade a distância e a modalidade presencial nas universidades públicas.

GRÁFICO 42 – Diferença entre modalidade a distância e a modalidade presencial nas universidades Públicas, nas três versões do ENADE



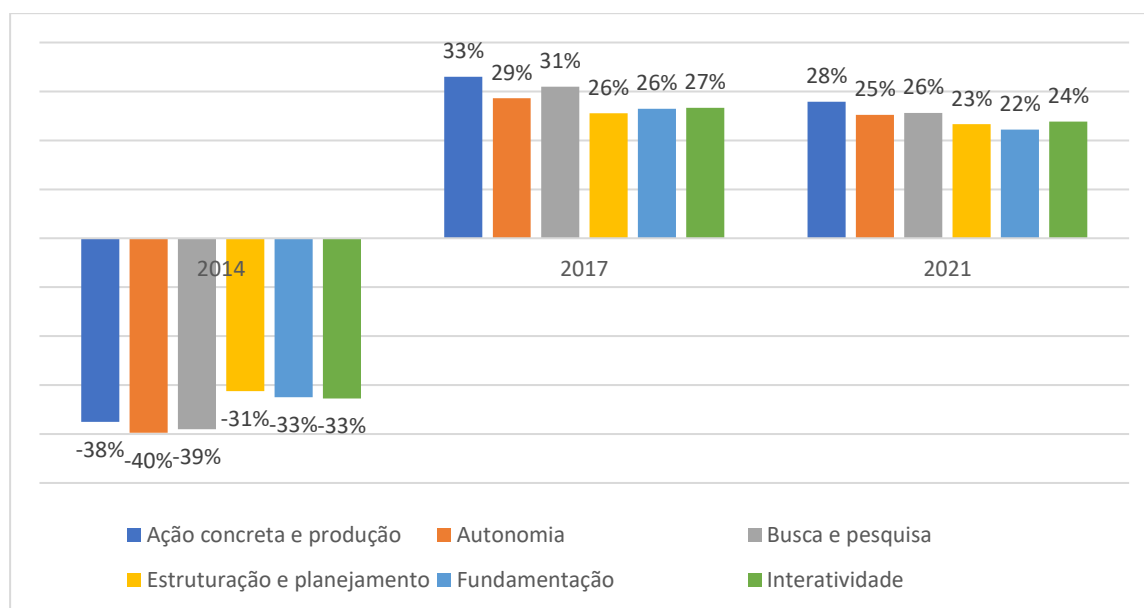
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Com base no Gráfico 42, é possível verificar que:

- No ano de 2014, as diferenças em desfavor da modalidade a distância ocorreram em todas as questões. Ação concreta e produção e Busca e pesquisa apresentam as maiores diferenças.
- A partir de 2017, há uma inversão no movimento e, em todas as categorias, as diferenças se apresentaram favoráveis à modalidade a distância em relação à presencial.
- O movimento em 2021 mostra queda de todas as diferenças das categorias de análise. A que mais caiu foi Busca e pesquisa.

O Gráfico 43 apresenta as diferenças de percentuais entre a modalidade a distância e a modalidade presencial nos centros universitários privados.

GRÁFICO 43 – Diferença entre modalidade a distância e a modalidade presencial nos centros universitários privados nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A partir do Gráfico 43, é possível constatar que:

- No ano de 2014, as diferenças em desfavor da modalidade a distância também ocorreram em todas as categorias em percentuais bem acentuados.
- A partir de 2017, também ocorreu uma inversão no movimento coletivo e, em todas as categorias, as diferenças se apresentaram favoráveis à modalidade a distância em relação à presencial.
- O movimento em 2021 mostra quedas não tão acentuadas em todas as categorias, sendo que as maiores quedas foram em Ação concreta e produção e Busca e pesquisa.

7.4 Correlação entre as categorias de análise e as provas

Trata-se agora do cruzamento entre as categorias de análise – **ação concreta e produção, autonomia, busca e pesquisa, estruturação e planejamento, fundamentação e interatividade** – e os resultados das provas por meio do mecanismo de cálculo normalmente utilizado em estatística descritiva chamado de Correlação Linear Simples (CLS).

A Correlação Linear Simples (CLS) é uma medida utilizada para mostrar o grau de relação entre duas variáveis aleatórias (Toledo & Ovalle, 2008). No caso desta pesquisa, a CLS é utilizada para verificar o grau de relação entre as categorias de análise, considerando a melhor graduação e os desempenhos que alcançaram nas provas por meio da Nota Geral (NG).

A CLS é um mecanismo que, após o seu cálculo, mostra como resultado um número compreendido entre -1 e 1. O sinal positivo indica uma correlação positiva, o que significa que as variáveis estão se relacionado de forma direta e, se for negativo, estão se relacionando, porém, de forma inversa. Quanto mais próximo dos extremos -1 e 1, mais forte será a correlação – ou direta ou inversa –; e, quanto mais próximo de zero, mais fraca será a correlação. De posse dos dados, a CLS pode ser encontrada com o uso do Microsoft EXCEL no BD.

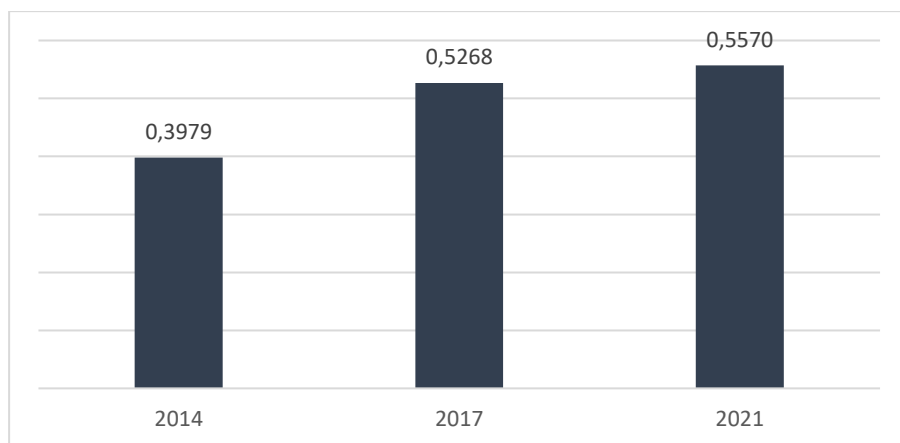
Assim, CLS contribui para verificar o grau de correspondência entre a mediação pedagógica, representada pelas categorias de análise, e o desempenho dos estudantes na prova apresentado na NG.

Com essas considerações, passa-se ao que foi apontado em relação à CLS.

Após feitos o levantamento de dados e os respectivos cálculos, tem-se inicialmente um panorama geral por meio de dois pontos de vista.

O primeiro é o relacionado aos grupos **universidade pública presencial, universidade pública a distância, centro universitário presencial e centro universitário a distância**, apresentados nos gráficos 44, 45, 46 e 47. Fez-se a opção de se separar tais grupos para facilitar a visualização de cada movimento.

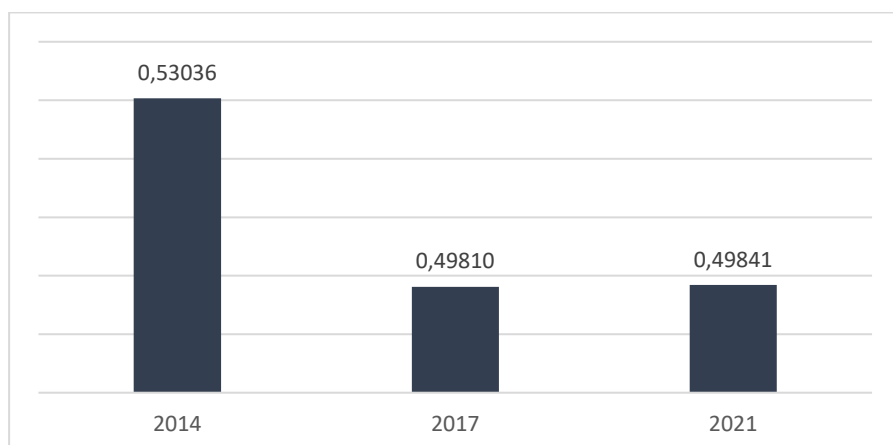
GRÁFICO 44 – CLS do grupo universidade pública presencial nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

No grupo universidade pública presencial, a correlação mais fraca foi em 2014 e mais forte e crescente nas duas versões seguintes, conforme o Gráfico 44.

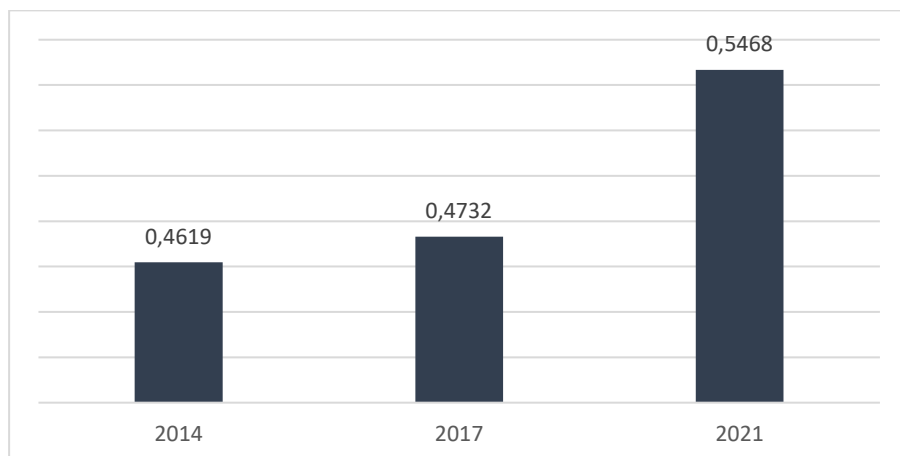
GRÁFICO 45 – CLS do grupo universidade pública a distância nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Percebe-se, no Gráfico 45, correlação forte nos três momentos, no entanto, houve quedas em 2017 e 2021, em relação a 2014. De 2017 para 2021, houve um pequeno aumento.

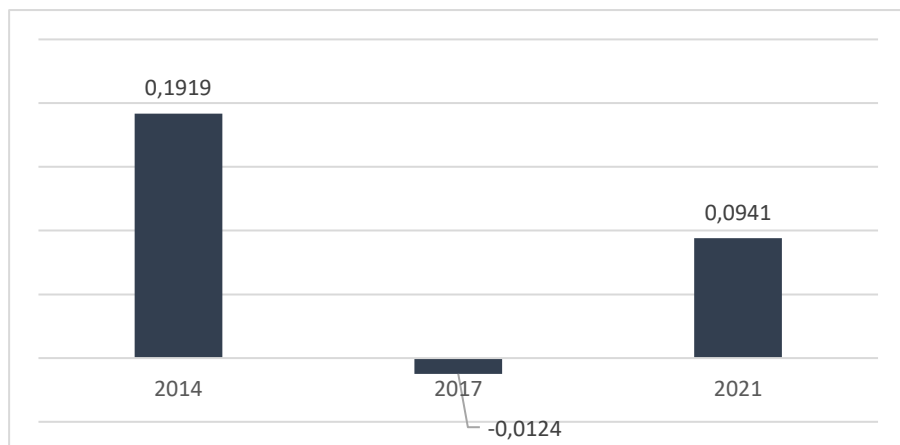
GRÁFICO 46 – CLS do grupo centro universitário privado presencial nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A CLS é ascendente ao longo das três versões do ENADE, no grupo centro universitário privado presencial, como mostra o Gráfico 46. Além disso, mostra-se moderada, em 2014 e 2017, e forte em 2021.

GRÁFICO 47 – CLS do grupo centro universitário privado a distância nas três versões do ENADE



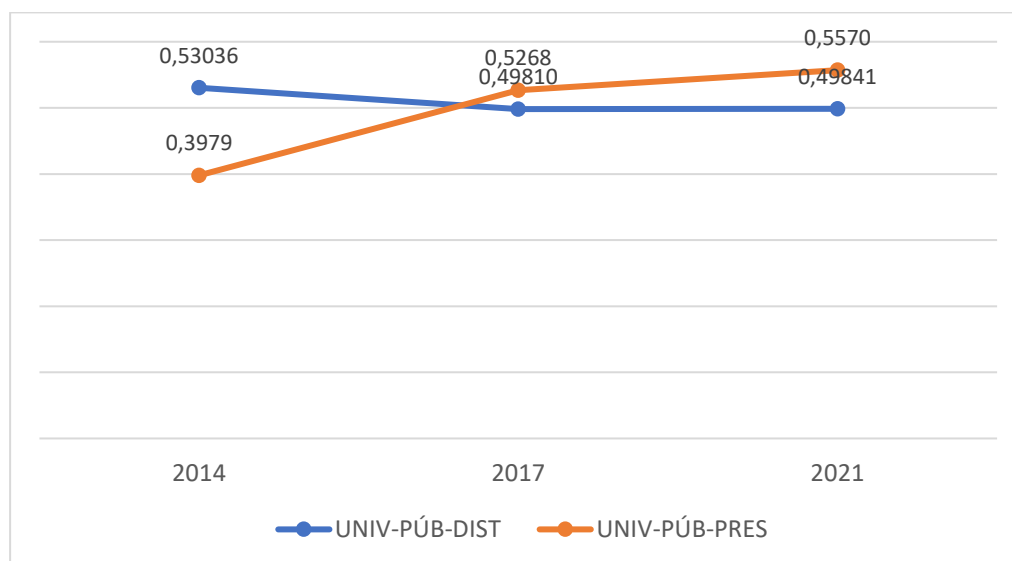
Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

No caso do grupo centro universitário privado a distância, tem-se uma correlação fraca em 2014; inversa e muito fraca em 2017; e direta e muito fraca em 2021, como indica o Gráfico 47.

O segundo ponto vista é o relacionado à diferença da CLS entre as modalidades a distância e presencial, considerando os grupos **universidade pública** e **centro universitário privado**.

O Gráfico 48 mostra o grupo **universidade pública**.

GRÁFICO 48 – CLS do grupo universidade pública a distância e presencial nas três versões do ENADE

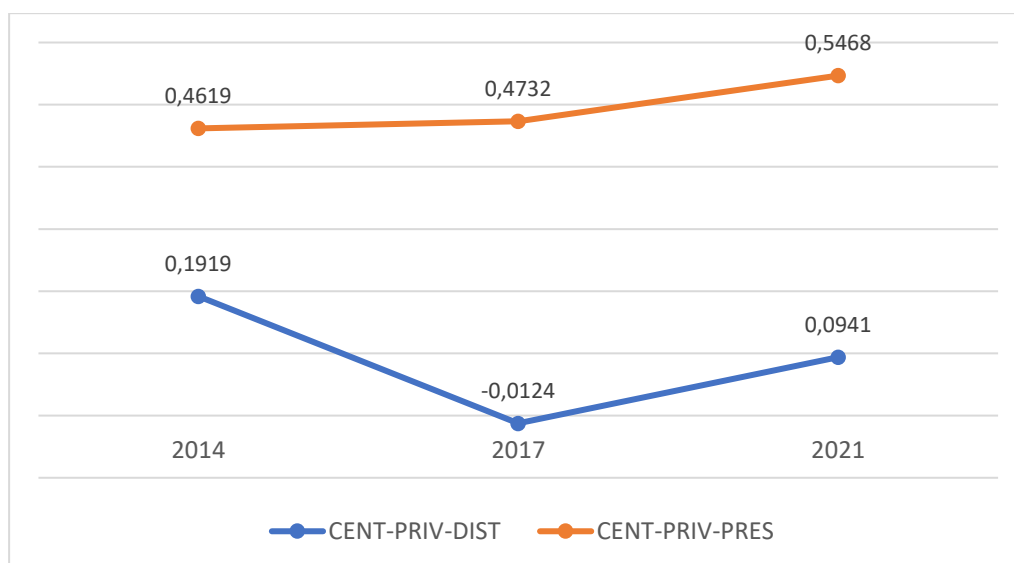


Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

O Gráfico 48 mostra que, em 2014, a CLS da modalidade a distância é maior e mais distante da presencial. Nos anos seguintes, a situação se reverte; e, em 2017, a diferença diminui e a CLS na modalidade presencial passa a ser maior do que a distância. Essa situação se mantém em 2021, com um pequeno aumento da presencial e uma pequena diminuição da modalidade a distância. A CLS é forte em 2017 e em 2021 nas duas modalidades.

O grupo centro **universitário privado** é apresentado no Gráfico 49.

GRÁFICO 49 – CLS do grupo centro universitário privado a distância e presencial nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

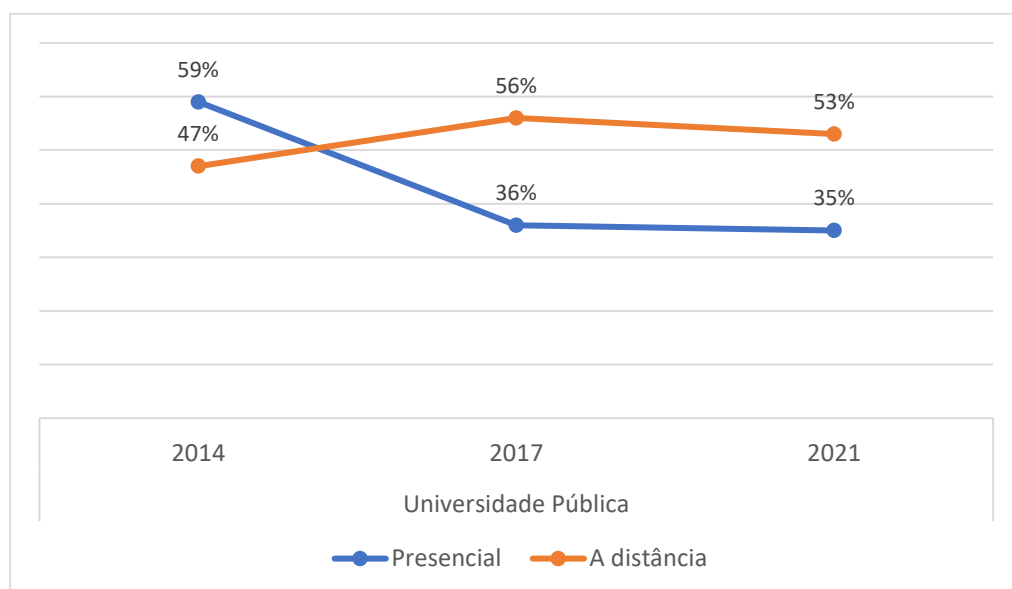
A partir do Gráfico 49, é possível perceber que a CLS das duas modalidades, no caso do grupo centro universitário privado, sempre esteve distante uma da outra. A modalidade presencial sempre foi maior que a distância com CLS forte e crescente. Na modalidade a distância, apresentou CLS fraca em 2014; caiu para inversa fraca em 2017; e, em 2021, houve um crescimento para muito fraca.

8. Constatações da pesquisa

8.1 Sobre as 14 questões

Quanto ao questionário do estudante, tem-se que, em 2014, todas as 14 questões relacionadas à mediação pedagógica nas universidades públicas mostram resultados visivelmente melhores na modalidade presencial em relação à modalidade a distância. Em 2017, a situação se inverte; e a modalidade a distância passa a ter resultados bem maiores que a modalidade presencial. Em 2021, essa situação se mantém, mas não com a mesma diferença. Isso pode ser constatado no Gráfico 50, que mostra a média dos percentuais das 14 questões.

GRÁFICO 50 – Comportamento do percentual médio das quatorze questões nas universidades públicas nas modalidades presenciais e a distância nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

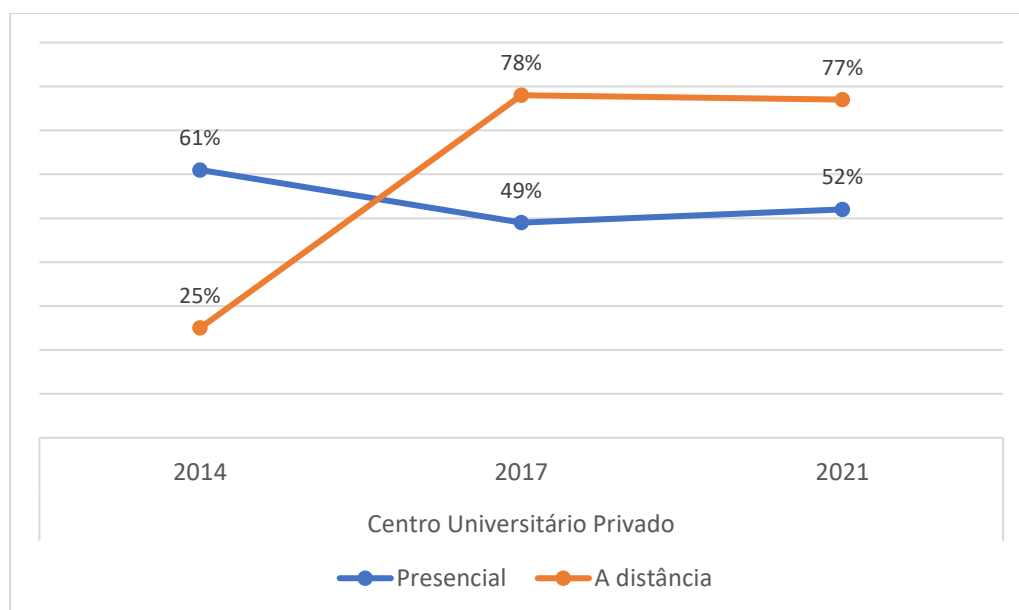
Como indica o Gráfico 50, houve, em 2021, uma diminuição dos percentuais médios em relação a 2017, nas duas modalidades. Isso pode ter ocorrido em razão do distanciamento dos estudantes do ambiente escolar. No caso dos alunos a distância, é importante destacar que também estão submetidos normalmente a atendimento presencial de tutoria e de outras necessidades de atendimento presencial que não ocorreu no período de afastamento social obrigatório, produzindo algum prejuízo pedagógico.

A queda de 1% em relação à modalidade presencial poderia ser maior se não houvesse entrado em funcionamento o ensino remoto que, de certa forma, minimizou o estrago pedagógico trazido pela pandemia nesta modalidade.

Verificando os percentuais das questões nas universidades públicas, pode-se perceber que, no caso da modalidade presencial, a questão com o pior percentual é a **QE_I 47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas**, o que faz sentido, uma vez o afastamento social praticamente impediu o andamento de atividades práticas. No caso da modalidade a distância, os dois piores percentuais empatados com 44% foram observados também na **QE_47** e na questão **QE_I 56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas**, que também faz todo o sentido, já que o afastamento social prejudicou o atendimento dos professores e tutores.

Considerando o desempenho médio das 14 questões nos centros universitários privados, onde se encontra a maior quantidade de alunos do sistema, tem-se o apresentado no Gráfico 51.

GRÁFICO 51 – Comportamento do percentual médio das 14 questões nos centros universitários privados nas modalidades presenciais e a distância nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

O Gráfico 51 mostra um movimento coletivo similar ao apresentado nas universidades públicas, porém com algumas diferenças. Percebe-se que, no ensino a distância, os centros universitários privados partem, em 2014, de um percentual de 25%; enquanto nas universidades públicas tem-se 47% nesse mesmo ano – Gráfico 50. Isso, de certa forma, pode indicar que a estrutura pedagógica construída por meio da UAB proporcionou melhores condições para a

mediação pedagógica, pois se trata de uma política pública que confere certo padrão de organização pedagógica no âmbito público.

Nesse ponto, é importante destacar que, mesmo sendo a UAB alvo de dificuldades e críticas, por razões também apontadas neste texto, conseguiu proporcionar ensino a distância com resultados melhores na mediação pedagógica em relação as IES privadas, que, como se sabe, têm potencial econômico superior.

O movimento nos centros universitários privados fez os percentuais no ensino a distância subirem nas versões subsequentes à de 2014 do ENADE e superaram a modalidade presencial. Entretanto, em 2021, o percentual do ensino a distância sofreu uma queda de 1%, que também pode ter ocorrido em razão da pandemia. No caso do ensino presencial, houve melhora de 3%, o que pode ser atribuído também à adoção do ensino remoto.

Os percentuais individuais das questões indicam que, nos centros universitários privados tanto a distância como a presenciais, também mostraram a questão **QE_I 56** como sendo a de pior percentual.

Outro aspecto importante a ser destacado sobre as questões é que a esperada similaridade entre os resultados da mediação pedagógica entre modalidade presencial e a distância não acontece de fato. Isso pode ser verificado nos resultados mostrados nos gráficos 42 e 43. Entretanto, em 2021, as diferenças diminuíram em todas as questões, tanto em universidade pública como em centro universitário privado.

Com essa diminuição da diferença em 2021, alguns dados merecem destaque. No caso do grupo universidade pública, as questões em as diferenças mais caíram comparando-as com 2017 foram **QE_I 47 O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas**, **QE_I 36 O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente** e a **QE_I 49 O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e /ou contemporâneos em sua área de formação**, sendo estas duas últimas componentes da categoria de análise **busca e pesquisa**.

No caso do grupo centro universitário privado, as maiores aproximações entre as duas modalidades de 2017 para 2021 foram observadas nas questões **QE_I 47** e **QE_I 49**.

8.2 Categorias de análise

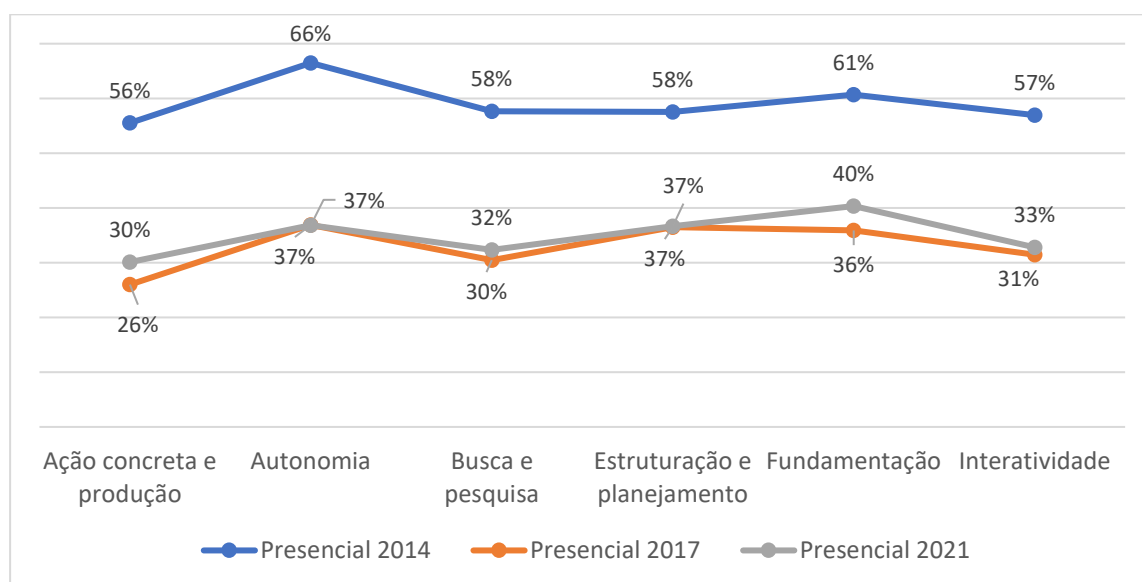
A importância de situar as questões em grupos chamados de categorias de análise é que reúne o teor das questões aos temas tratados na fundamentação teórica sobre mediação. Isso

permite uma compreensão abrangente sobre a finalidade do questionário e ajuda a identificar fragilidades e potencialidades reveladas pelos estudantes e vinculá-las às categorias de análise.

Como já mencionado, as categorias de análise aqui tratadas são **ação concreta e produção, autonomia, busca e pesquisa, estrutura e planejamento, fundamentação e interatividade**. Cada uma reúne os resultados de duas ou três questões a depender do tema que tratam. Dessa forma, apurou-se uma média de percentuais dessas duas ou três questões para que cada categoria pudesse apresentar um percentual.

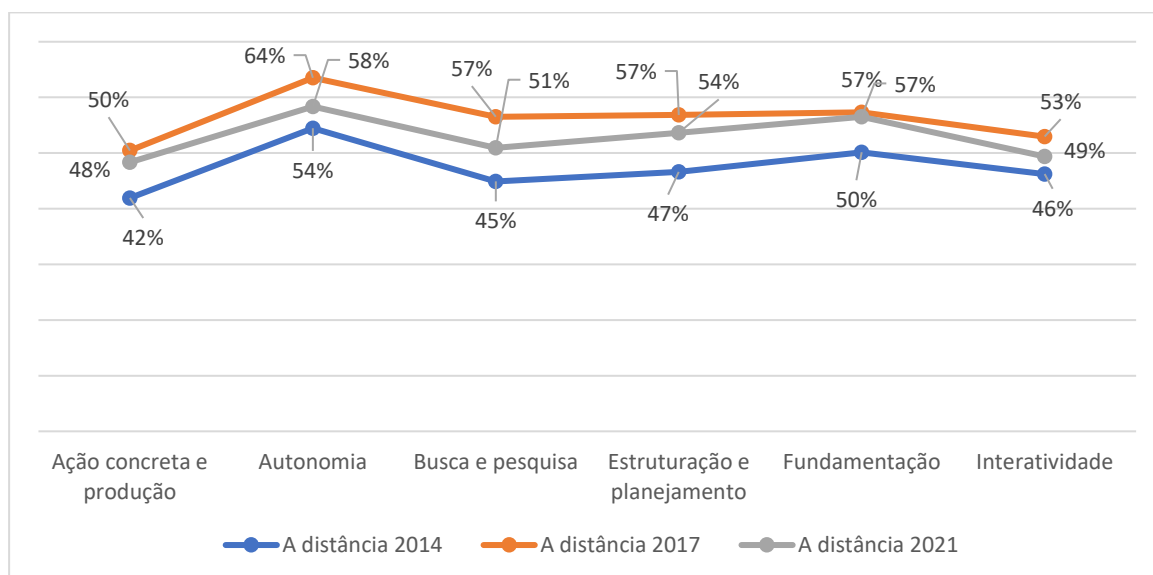
Assim, no caso das universidades públicas, têm-se comparativos de percentuais por categoria das modalidades presencial e a distância ao longo do tempo nos gráficos 52 e 53.

GRÁFICO 52 – Comparativo temporal das categorias de análise na modalidade presencial nas universidades públicas nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

GRÁFICO 53 – Comparativo temporal das categorias de análise na modalidade a distância nas universidades públicas nas três versões do ENADE

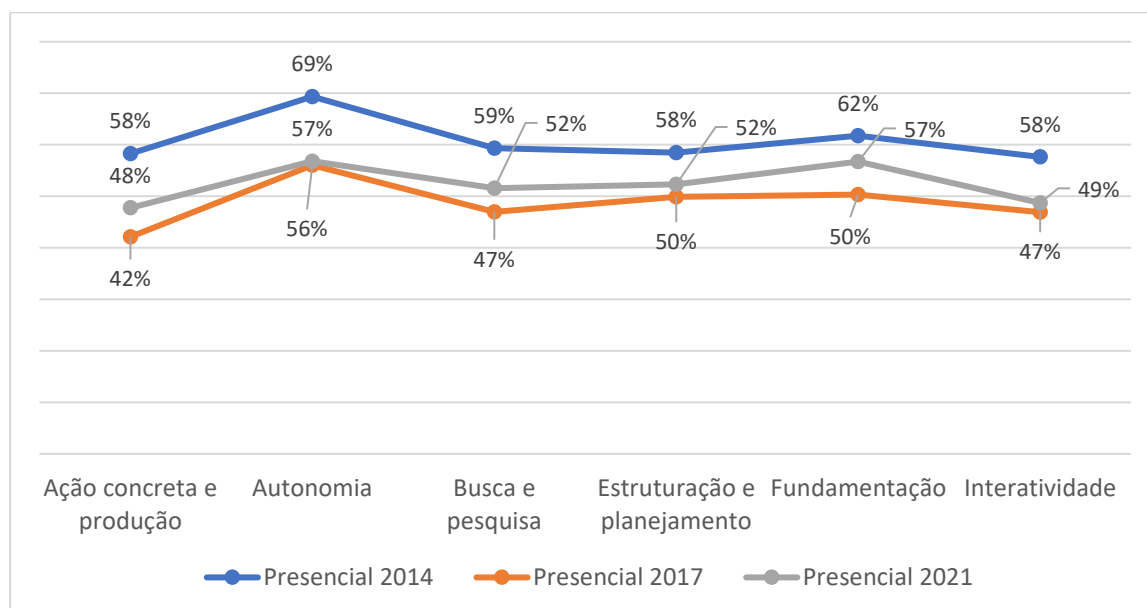


Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Os gráficos 52 e 53 mostram a queda de percentuais na modalidade presencial e a ascensão na modalidade a distância. A categoria **ação concreta e produção**, que reúne as questões relativas à metodologia, práticas de ensino e articulação entre teoria e prática, sempre teve os menores percentuais e todas as situações. Entretanto, recuperou-se de 2017 para 2021 na modalidade presencial. Já na modalidade a distância, houve uma queda de 2%, o que pode indicar um reflexo da situação de pandemia. Além disso, percebe-se claramente que, com exceção da categoria **fundamentação**, que houve empate em 57%, todos os percentuais das outras categorias da modalidade a distância caíram de 2017 para 2021.

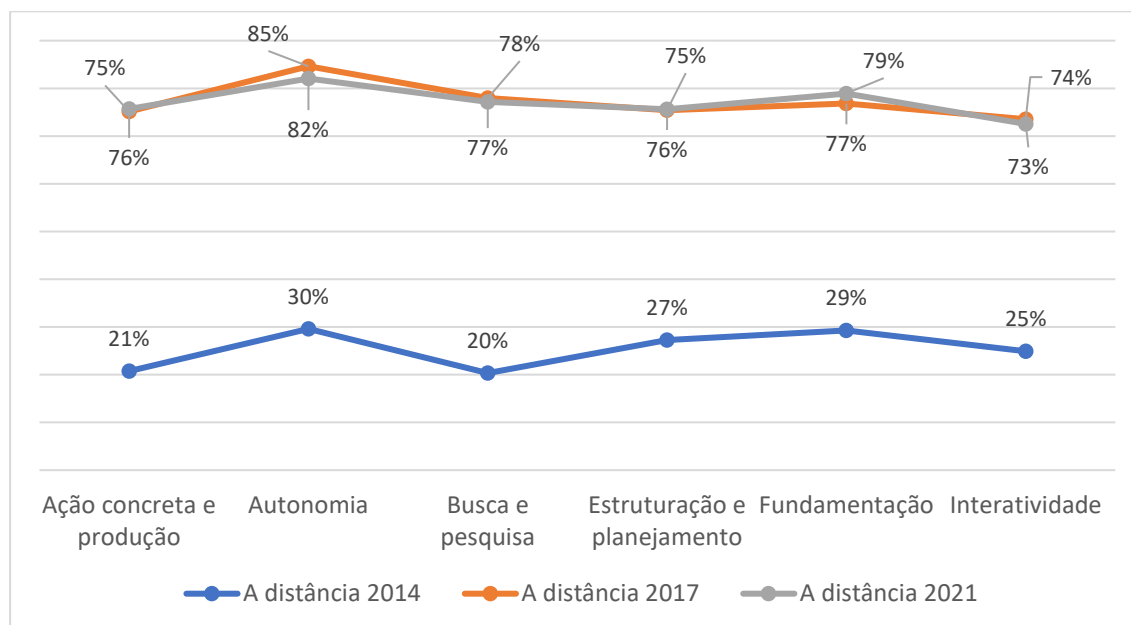
Nos centros universitários privados, tem-se o indicado nos gráficos 54 e 55.

GRÁFICO 54 – Comparativo temporal das categorias de análise na modalidade presencial nos centros universitários privados nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

GRÁFICO 55 – Comparativo temporal das categorias de análise na modalidade a distância nos centros universitários privados nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Como o indicado nos gráficos precedentes, os percentuais das categorias de análise na modalidade presencial caíram de 2014 para 2017. Em 2021, mesmo não apresentando os

mesmos níveis percentuais de 2014, se recuperaram um pouco; e todas as categorias tiveram melhora. Isso pode indicar que o ensino remoto ajudou a minimizar as perdas pedagógicas.

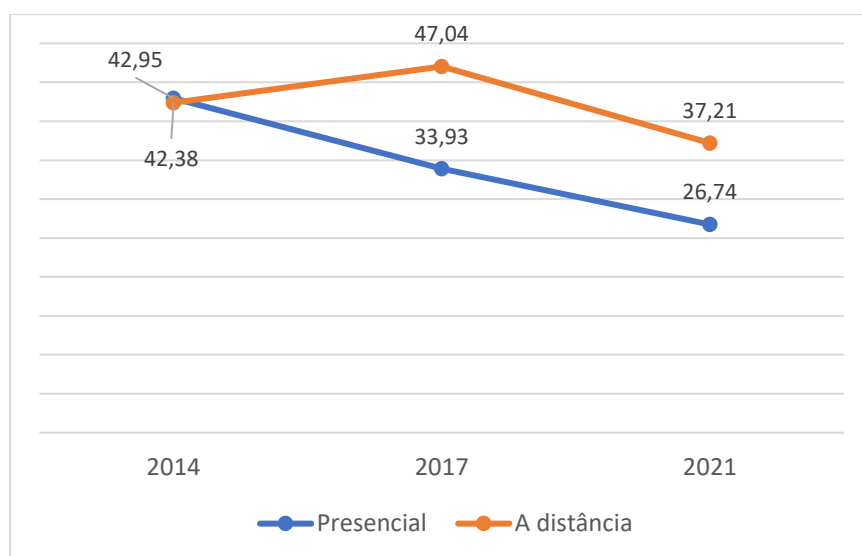
No caso da modalidade a distância nos centros universitários privados, é visível a melhora de todas as categorias de 2014 para 2017. Em 2021, os percentuais se mantiveram quase estáveis, no entanto houve quedas em **autonomia, busca e pesquisa e interatividade**.

8.3 Desempenho na prova

Como já mencionado, por opção de pesquisa, não foi adotado aqui o Conceito ENADE. Levou-se em consideração a utilização nos resultados das provas para situar o desempenho, contextualizando a situação da pandemia. Assim, independentemente dos números representativos nas notas, o que se fez foi apenas utilizá-los como parâmetro de controle do movimento coletivo ao longo do tempo.

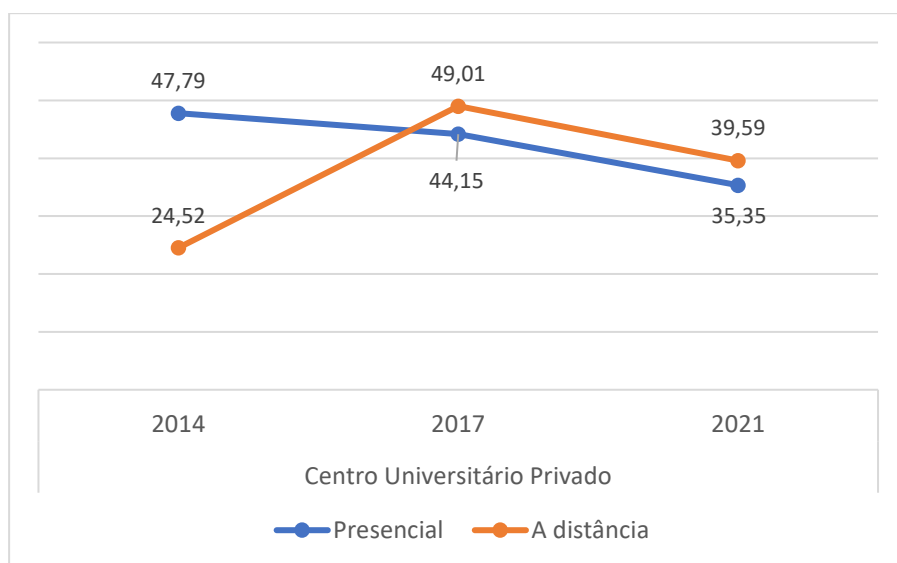
Feitas essas considerações, destacam-se os grupos universidade pública e centros universitários privados para contextualizá-los em relação às modalidades presencial e a distância nas três versões do ENADE nos gráficos 56 e 57. Os números apresentados representam a média de notas de cada segmento em valores absolutos.

GRÁFICO 56 – Desempenho médio do grupo universidade pública presencial e a distância nas três versões no ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

GRÁFICO 57 – Desempenho médio do grupo centro universitário privado presencial e a distância nas três versões no ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Os números indicados nos gráficos precedentes mostram que o desempenho no grupo universidade pública partiu, em 2014, com médias similares. Em 2017, a modalidade a distância melhorou o desempenho ao contrário da modalidade presencial, que sofreu queda de desempenho. Em 2021, o ensino presencial continuou em queda, inclusive mais severa; e o ensino a distância interrompeu a tendência de crescimento e mostrou, também, queda na média de notas.

No caso do grupo centro universitário privado, em 2014, os segmentos partem de patamares distintos. Enquanto a modalidade presencial tem média de quase 48, a modalidade a distância possui 24,52 nesse ano. Em 2017, a modalidade a distância subiu de forma expressiva, com 49,1, e superou a modalidade presencial, que experimentou queda para 44,15. Em 2021, os dois segmentos mostraram queda de rendimento.

Como se constata, os quatros segmentos de modalidades nos dois grupos de IES apresentaram queda em 2021, o que leva a se supor que o momento de pandemia afetou a todos indistintamente. O destaque que se faz é que, entendendo que a modalidade a distância, em tese, estaria de certa forma preparada, organizada e estruturada para conduzir as atividades pedagógicas distância, pela sua própria natureza, apresentou quedas generalizadas em 2021. Atribuem-se a esse movimento os severos efeitos da pandemia.

8.4 Relação entre as categorias de análise e a prova

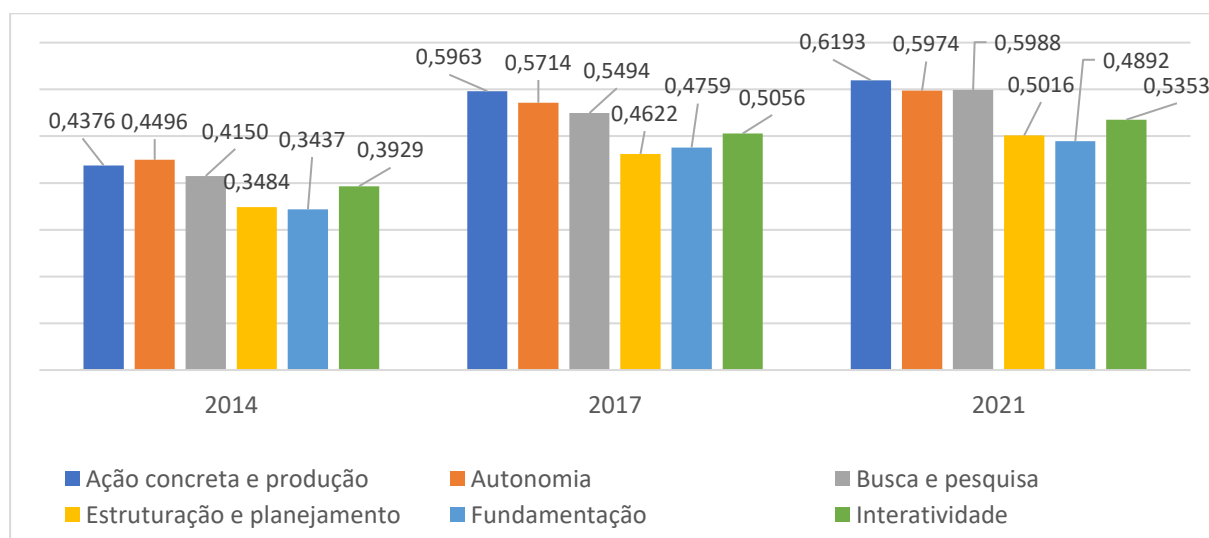
É importante destacar que o mecanismo utilizado para verificar a relação entre as categorias de análise e os resultados da prova, a Correlação Linear Simples (CLS) procura indicar o grau de vinculação existente entre as duas situações. Com isso, faz-se uma vinculação entre o que os alunos responderam nos questionários em relação à melhor graduação – no caso **6 (concordo totalmente)** – e os resultados alcançados pelos estudantes na Nota Geral (NG). Por essa medida, é possível dizer que, quanto mais próxima de 1 e positiva, maior será a relação entre a mediação pedagógica, representada pelas categorias de análise, e o resultado da prova.

Como essa pequena introdução contributiva para a compreensão dos números, passa-se à análise, considerando as situações nos grupos universidade pública e centro universitário privado.

8.4.1 Grupo universidade pública

Quanto à modalidade presencial, o Gráfico 44 mostrou que a correlação foi ascendente nas três versões do ENADE. Detalhando um pouco mais os números da correção, tem-se apresentado no Gráfico 58, onde são mostrados a CLS por categoria de análise.

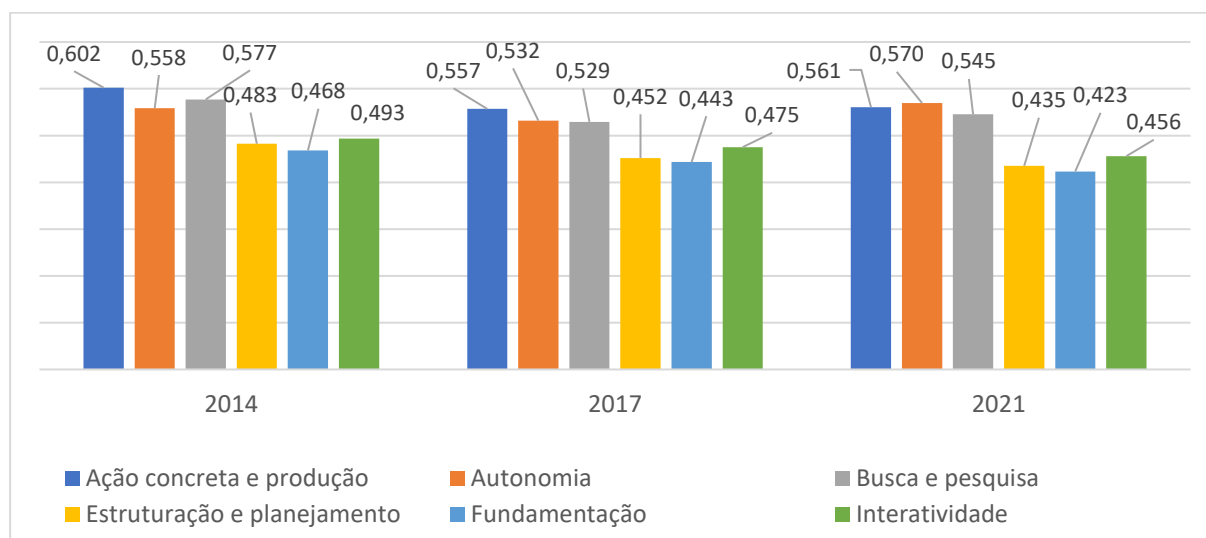
GRÁFICO 58 – CLS por categoria de análise no grupo universidade pública presencial nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Pode-se verificar que todas as categorias de análise ascenderam nas três versões do ENADE, na modalidade presencial, o que pode indicar que as providências relacionadas às ações de compensação à ausência de aulas presenciais podem ter surtido efeito nessa modalidade e conseguiu manter o nível de correlação em ascensão ainda que pequena, a despeito de se tratar de IES pública e com todas as condições de limitação de recursos a que estão sujeitas.

GRÁFICO 59 – CLS por categoria de análise no grupo universidade pública a distância nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

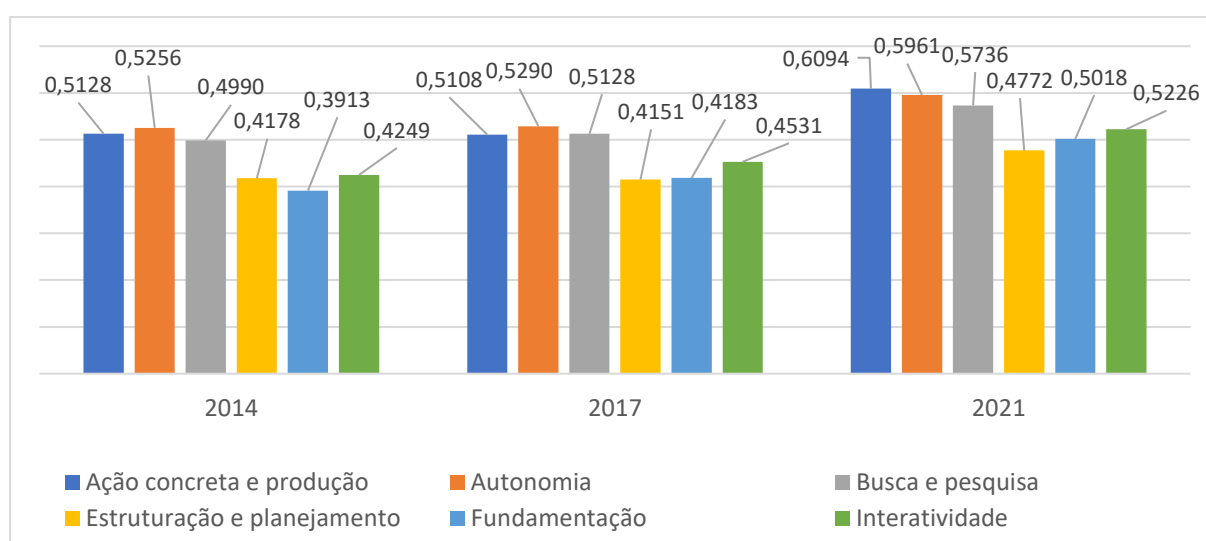
Conforme o Gráfico 45 já havia antecipado, no caso da modalidade a distância no grupo universidade pública, em 2014, a correlação era forte, mas caiu em 2017 e teve um aumento muito pequeno em 2021. Verificando o Gráfico 59, é possível perceber que as categorias **ação concreta e produção, autonomia e busca e pesquisa** foram as que tiveram um pequeno crescimento de 2017 para 2021, quase uma estabilidade. Já as categorias **estruturação e planejamento, fundamentação e interatividade** apresentam redução de 2017 para 2021.

Isso sugere alguma reflexão prejudicial para a modalidade a distância das universidades públicas no período de pandemia. Como já mencionado, parte da modalidade a distância depende de atendimento presencial, principalmente relacionado ao atendimento de tutoria. Além do mais, houve uma contaminação generalizada da covid-19 e não se sabe até que ponto isso também interferiu em todo esse contexto. O fato é que houve algum reflexo negativo em três categorias de análise.

8.4.2 Grupo centro universitário privado

Quanto à modalidade presencial no grupo centro universitário privado, o Gráfico 46 mostrou uma trajetória de ascensão da correlação, sendo que, de 2014 para 2017, houve um crescimento pequeno e, para 2021, o crescimento foi maior. Para entender melhor como ocorreu essa ascensão, têm-se as informações do Gráfico 60.

GRÁFICO 60 – CLS por categoria de análise no grupo centro universitário presencial nas três versões do ENADE

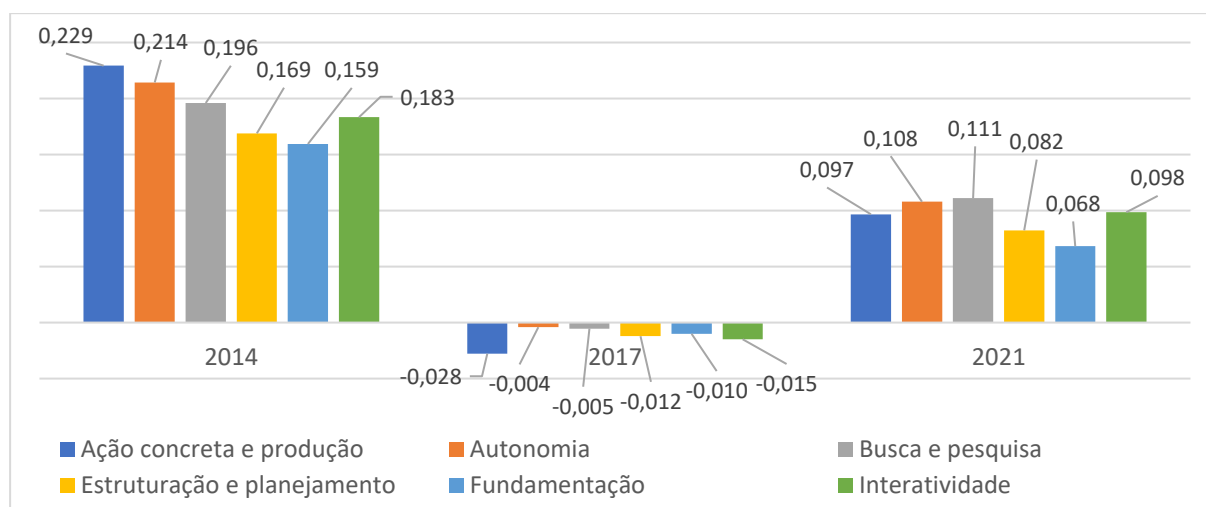


Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

O Gráfico 60 faz parecer que as medidas adotadas para substituir as aulas presenciais por alternativas como o ensino remoto no momento da pandemia contribuíram para manter e até melhorar as categorias de análise relacionadas à mediação pedagógica. Afinal, em 2021, todas apresentam crescimento, o que indica correlação forte entre mediação pedagógica e resultados da prova na modalidade presencial. Parece que o poder econômico fez a diferença, já que se trata de IES privadas.

Tem-se, finalmente, o Gráfico 61, que apresenta a CLS da modalidade a distância no grupo centro universitário privado.

GRÁFICO 61 – CLS por categoria de análise no grupo centro universitário a distância nas três versões do ENADE



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

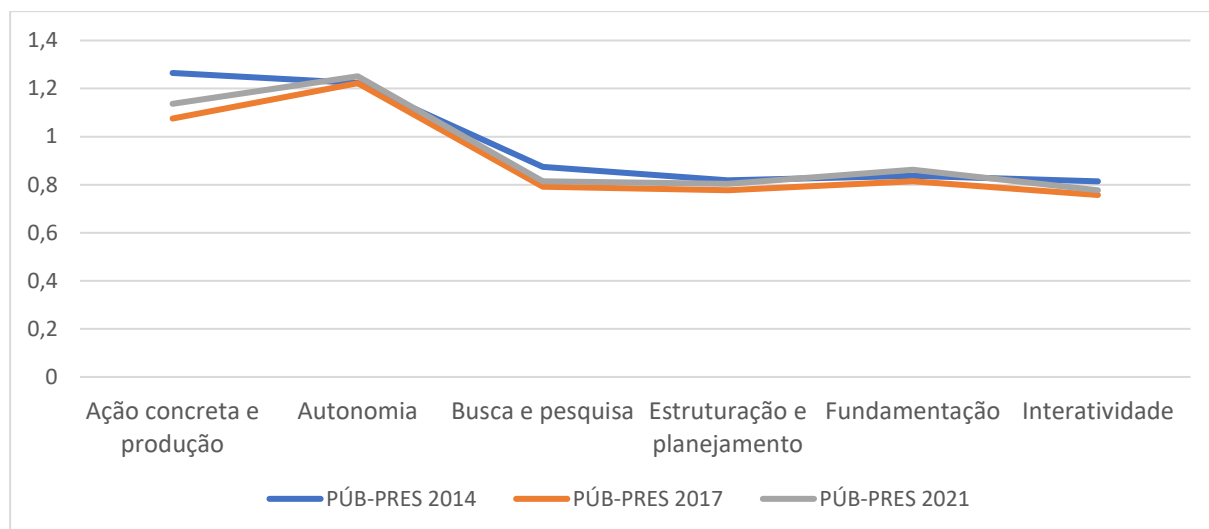
Tem-se agora uma situação diversa da apresentada em relação à modalidade presencial. O Gráfico 61 mostra que, em 2014, a modalidade a distância nos centros universitários já apresentava uma CLS positiva, mas fraca. Em 2017, houve uma piora expressiva; e a CLS passou a ser negativa e muito fraca. Isso indica que a mediação pedagógica não contribuía para o melhor desempenho nas provas. Houve uma reação em 2021 e a CLS subiu em todas as categorias, mas com números muito baixos, ainda que estivessem positivos. Em 2021, a correlação é muito fraca, sendo que as duas piores categorias são **fundamentação** e **estruturação e planejamento**. As menos piores, por assim dizer, são **busca e pesquisa** e **autonomia**.

8.5 Grau de dispersão das categorias de análise

O grau de dispersão, que, nesta análise, utiliza o desvio-padrão, indica o tamanho da concordância ou discordância das respostas. Ele revela o quão homogêneo é um determinado movimento coletivo. Para efeito das categorias de análise desta pesquisa, quanto menor o desvio-padrão, maior é a homogeneidade do perfil de respostas e, portanto, considerado um efeito positivo, uma vez que revela um padrão consensual de comportamento do grupo. Caso contrário, ou seja, um desvio-padrão seja maior, é considerado um efeito ruim e negativo para o desempenho do grupo, já que mostra um certo grau de discordância no grupo.

O Gráfico 62 mostra o comportamento temporal do desvio-padrão nas universidades públicas presenciais.

GRÁFICO 62 – Desvio-padrão das categorias de análise nas universidades públicas presenciais

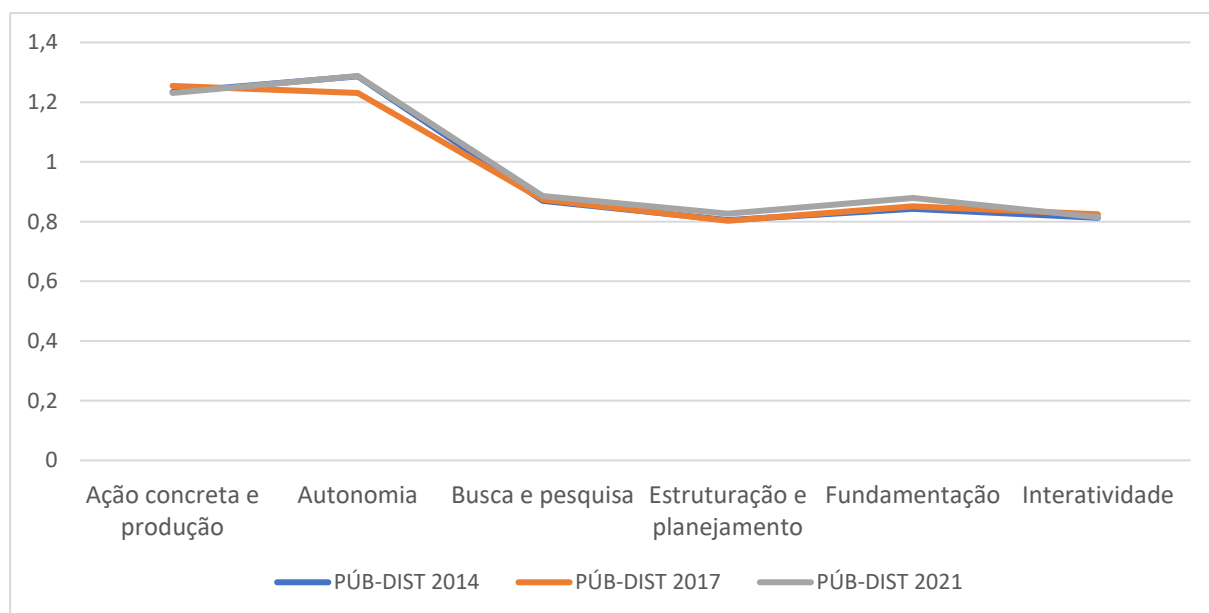


Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

Verifica-se, em 2021, que o desvio-padrão aumentou em todas as categorias de análise de universidades públicas presenciais. As categorias **ação concreta e produção** e **autonomia** apresentam os maiores índices de dispersão.

A seguir, o Gráfico 63 indica o desvio-padrão nas universidades públicas a distância.

GRÁFICO 63 – Desvio-padrão das categorias de análise nas universidades públicas a distância

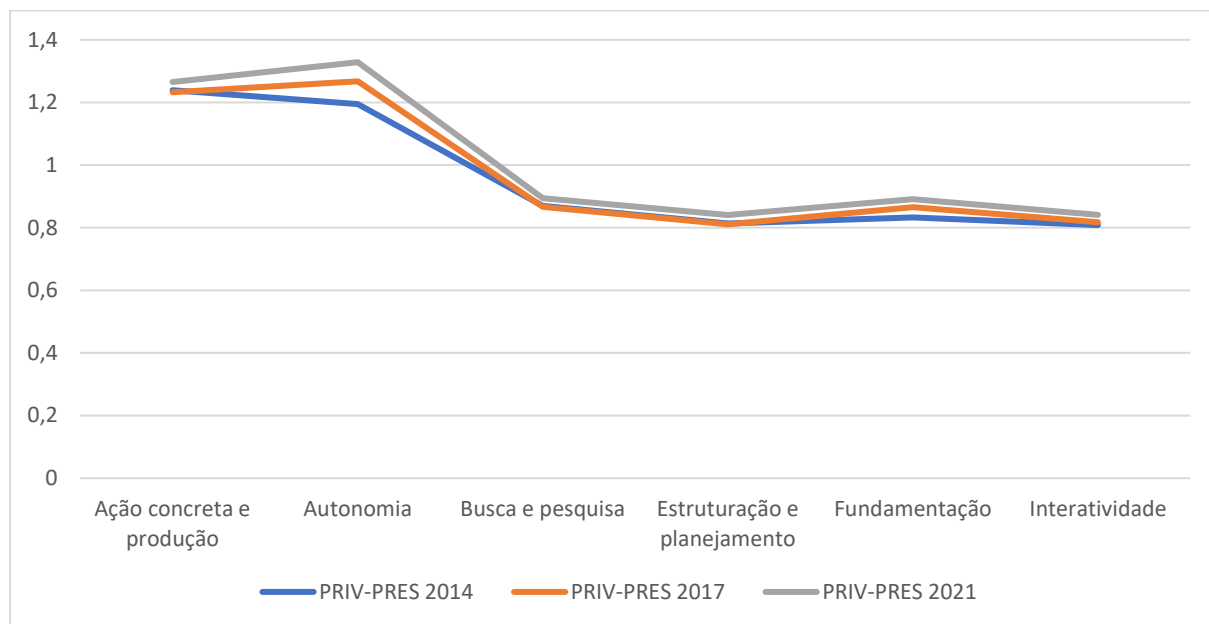


Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

No caso da modalidade a distância nas universidades públicas em 2021, **ação concreta e produção e interatividade** tiveram grau de dispersão menor, mas ele foi maior nas outras categorias de análise.

O comportamento do desvio-padrão nos centros universitários privados presenciais é apresentado no Gráfico 64.

GRÁFICO 64 – Desvio-padrão das categorias de análise nos centros universitários privados presenciais

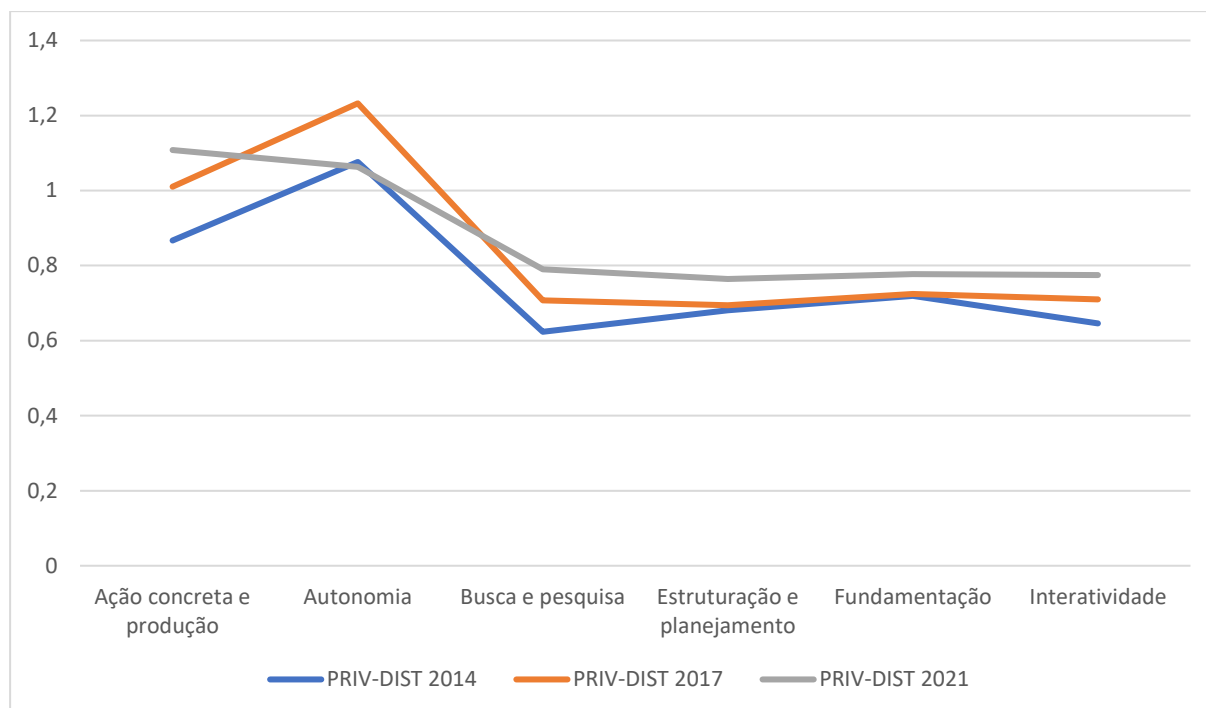


Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

A Gráfico 64 mostra que o grau de dispersão de todas as categorias de análise da mediação pedagógica nos centros universitários privados presenciais aumentou em 2021. As categorias **ação concreta e produção** e **autonomia** foram as que apresentaram os maiores índices.

O comportamento da dispersão dos centros universitários privados a distância é indicado no Gráfico 65.

GRÁFICO 65 – Desvio-padrão das categorias de análise nos centros universitários privados a distância



Fonte: Autor a partir dos dados do ENADE/INEP. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: jan. 2023.

No caso dos centros universitários privados a distância, o desvio-padrão aumentou, no ano de 2021, em todas as categorias de análise da mediação, com exceção de **autonomia**, que apresentou uma queda acentuada menor do que apresentou em 2014.

Verificando os quatro segmentos de IES, é possível notar um padrão temporal nas categorias de análise, de tal forma que **ação concreta e produção** e **autonomia** são as que representam maiores dispersões em todos os grupos.

Ainda observando o perfil temporal dos quatro grupos, são notáveis os deslocamentos de dispersão apresentados no grupo das IES privadas a distância. No outros, o perfil temporal demonstra maior alinhamento temporal.

9. Considerações finais

A apresentação do contexto da análise de dados desta pesquisa evidencia um cenário preocupante em relação à oferta e à procura de cursos de Licenciatura em Pedagogia. Essa situação é de conhecimento público e, como já dito, não faz do Brasil um país de professores, infelizmente. Desnuda, na verdade, um problema social grave provocado pela perversa conciliação de interesses que beneficiam poucos, mas que contribuem para o agravamento das desigualdades sociais no contexto brasileiro.

O discurso mercadológico equivocado, infelizmente, ainda prevalece no sistema de educação superior brasileiro. A situação apresentada em relação ao crescimento vertiginoso de cursos e de ingressantes para a formação de professores em Pedagogia a distância aponta uma anomalia que não se restringe apenas a esse curso e desfavorece a qualidade educacional. Isso corrobora os aspectos negativos em relação ao ensino a distância, como, por exemplo, o preconceito relacionado à modalidade, como se fosse uma marca de cursos fáceis e de segunda categoria (Silva *et. al.* 2017). É a exposição da falta de sintonia com a dignidade da tarefa de educar e um desrespeito aos nobres objetivos educacionais. Trata-se, também, de uma questão cultural que merece políticas públicas para que mude essa visão na sociedade brasileira.

Os sistemas de ensino mundiais em geral já enfrentavam desafios de todas as ordens antes da pandemia. Aqueles mais fragilizados, como o sistema brasileiro, enfrentaram problemas maiores em razão do tempo de afastamento social e do impedimento da presença dos alunos no ambiente escolar.

A pesquisa fez um recorte para focar nos efeitos da pandemia na mediação pedagógica na educação superior brasileira sob o ponto de vista do ENADE, sobretudo na modalidade a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nada impede que outros pesquisadores possam se utilizar de parâmetros similares para investigar o desempenho da mediação em outros cursos. Isso seria de grande valia para que outras áreas pudessem ter uma noção do tamanho do desafio que terão que enfrentar para atuar na recuperação dos danos provocados pela pandemia.

Neste trabalho, houve a preocupação em parametrizar a mediação pedagógica para estabelecer comparativos que dessem uma noção de como a pandemia interferiu nos processos de ensino e aprendizagem no curso de Licenciatura em Pedagogia. Trata-se de um caso específico que pode ser aperfeiçoado e ampliado. Mesmo assim, já é possível verificar que há impactos na mediação que precisarão receber um tratamento adequado por parte do poder público e das administrações educacionais. Para isso, é preciso abandonar o discurso dos ganhos

financeiros imediatistas e pensar nas implicações a médio e longo prazos da manutenção de modelos ultrapassados que continuaram em plena vigência durante a pandemia.

Fica também evidente, nesta pesquisa, a importância de políticas de avaliação educacional legitimadas pela sociedade como políticas de estado. Podem não ser perfeitas, podem apresentar algum viés e podem não atender completamente aos anseios sociais, mas indicam um caminho a seguir e estabelecem algum parâmetro de desempenho passível de estimativa. São verdadeiros termômetros educacionais a indicar uma “temperatura” educacional passível de análise e aprimoramentos. Compreende-se que é passível de críticas, mas mais importante do que criticar a régua é analisar o conteúdo que ela indica e verificar se está de acordo com algum parâmetro comparativo de qualidade.

O ENADE, por exemplo, é recorrentemente criticado pelas IES privadas como um exame que teria sido idealizado para avaliar IES públicas. A crítica é compreensível e merece atenção, no entanto só o simples fato dos cursos em geral se preocuparem com o desempenho dos alunos no exame, que tem caráter obrigatório, já provoca um movimento no sentido da qualidade educacional. Se o desempenho de determinados segmentos mesmo com essa preocupação já é desfavorável, imagina-se como seria sem a obrigatoriedade do exame.

Entende-se que as políticas de avaliação podem ser aperfeiçoadas, entretanto a sua consolidação no sistema educacional representa alguma garantia de padrão de qualidade para o sistema educacional do país.

Os sistemas de avaliação proporcionam a ampliação da análise dos dados sobre o comportamento dos alunos em diversas instituições. Diferente do trabalho apresentado por Damásio (2022), é possível verificar que houve consequências desfavoráveis em termos de aprendizagem, que foram percebidas, notadamente, no período de afastamento do ambiente escolar físico provocado pela pandemia.

Esta pesquisa colheu tecnicamente os benefícios de um sistema nacional de avaliação consolidado. A partir da mineração de dados realizada nos arquivos de microdados de domínio público pelo INEP, fez-se um recorde de dados, reuniu-se uma coleção substancial de informações e se debruçou sobre elas para construir uma estratégia de análise de dados.

Subsidiada por essa estratégia, conseguiu-se sustentar diversas constatações, dentre as quais:

- Percebeu-se uma aproximação dos percentuais das categorias de análise entre modalidade presencial e a distância. Os gráficos 42 e 43 mostram que as diferenças entre as modalidades diminuíram no ano de 2021. Ambas convergiram na aproximação

relacionada à categoria **busca e pesquisa**. Essa diminuição de diferenças entre as categorias de análise das modalidades pode ser considerada positiva, uma vez que o propósito dos cursos é que as modalidades não sejam mesmo distantes em termos de desempenho.

- O desempenho dos alunos na prova caiu em todos os grupos. Sem entrar na discussão sobre o fato de que, para alguns, o formato da prova do ENADE é configurado para o perfil de alunos formados em IES públicas e olhando os números absolutos, dá para concluir que a queda do rendimento ocorreu com todos os grupos justamente no ano de 2021; e isso pode ter sido em razão da pandemia. Mesmo assim, comparando-se a moda de alunos da modalidade a distância, dá para perceber que, em 2021, os das IES privadas tem moda 23 e os das IES públicas possuem moda 26,7. Isso indica uma qualidade de notas melhor nas públicas em relação às privadas.

- Sobre o desempenho considerado nas 14 questões que contribuem para parametrizar a medição, constatou-se que houve uma diminuição, em 2021, das duas modalidades em IES públicas. Nas IES privadas, caiu o percentual em relação à modalidade a distância e cresceu em 2% na modalidade presencial.

- Considerando os quatro grupos de IES públicas e privadas nas modalidades presencial e a distância, houve uma queda de percentuais de cinco das seis categorias de análise da mediação em IES públicas na modalidade a distância. A única categoria que não caiu foi **fundamentação**, que se manteve estável. Esse grupo apresentou o pior desempenho em relação aos outros. No caso do grupo IES privada a distância, houve uma queda de percentuais nas categorias **interatividade, busca e pesquisa e autonomia**.

- Dos quatro grupos de IES considerados, a modalidade presencial não apresentou queda de percentuais das categorias de análise em 2021, tanto em públicas como privadas. As quedas foram observadas apenas na modalidade a distância nos dois segmentos de IES.

- Ainda em referência aos quatro grupos, as correlações lineares mais desfavoráveis em 2021 foram observadas na modalidade a distância tanto em IES públicas como nas privadas.

- **Ação concreta e produção e autonomia** são as categorias com maior índice de correlação nas IES públicas presencial e a distância e nas IES privadas presencial em 2021. Já nas IES privadas a distância, cujos índices são positivos, porém fracos, os maiores são para **busca e pesquisa e autonomia**.

- Chamam a atenção os índices de correlação das categorias de análise nas IES privadas na modalidade a distância. Eles estavam fracos e negativos em 2017 e tiveram uma pequena melhora em 2021, mas ainda ficaram fracos. Isso indica um diálogo fraco entre os esforços do sistema para promover um vínculo entre a mediação e o desempenho dos estudantes na prova. A pandemia pode ter impedido que fossem melhores. No entanto, isso também pode revelar a fragilidade deste grupo em relação à mediação pedagógica. Esse fato corrobora com as inquietações apontadas na pesquisa sobre a mercantilização do sistema. Uma quantidade muito grande de alunos num sistema já problemático sugere que a pandemia contribuiu para impedir uma correlação melhor.

- Quanto ao grau de dispersão dos quatro segmentos considerados, verificou-se um aumento generalizado dos índices em 2021, o que sugere que o distanciamento dos estudantes do ambiente escolar presencial, mesmo na modalidade a distância, pode ter influenciado o desempenho dessa medida. Como exceção da categoria **autonomia** nas IES privadas a distância, que teve queda em 2021, todas as outras apresentaram crescimento.

Um fator que precisa ser considerado é que, em alguns casos, há a falta de engajamento do estudante na prova do ENADE. Com a vivência de mais de 30 anos como docente e gestor em IES privadas, observamos que, mesmo com todo o esforço das IES para internalizar a necessidade do comparecimento ao exame e da sua importância para todo o sistema de avaliação, alguns alunos se ausentam da prova. Outra parte a faz de qualquer jeito, sem o devido comprometimento com os objetivos do programa de avaliação. Felizmente, essa postura não é unânime entre os que se apresentam para a prova. De todo modo, o ENADE precisa ser aperfeiçoado para que possa promover uma maior adesão dos estudantes. O poder público não foi capaz ainda de desenvolver ações eficazes para promover um maior engajamento dos estudantes; e espera-se que isso venha a acontecer em breve. Esse é um problema que pode suscitar futuras pesquisas científicas.

Certamente, as dificuldades enfrentadas na pandemia não contribuíram para que o desempenho geral das categorias da mediação fosse melhor, especialmente na modalidade não presencial. A EaD em IES privadas não possui o mesmo padrão de atuação das IES públicas que, em geral, funcionam no contexto da UAB. Além disso, há uma diversidade de IES privadas que atuam na Licenciatura em Pedagogia e com condições de funcionamento e de sustentação também diferenciados. A própria competição mercadológica nem sempre é um fator que contribui para oferecer qualidade de ensino. Tudo isso leva a crer que o fator pandemia só fez ampliar a atenção para a fragilidade que essa modalidade possui no âmbito privado.

Os elementos de mediação pedagógica são balizadores dos sistemas de ensino; e o seu acompanhamento é fundamental para a implantação e o monitoramento de políticas públicas de educação de qualidade. Em uma situação como a da pandemia, essa tarefa recebeu uma importância ainda maior, uma vez que as restrições impostas nesse período trouxeram um prejuízo educacional que, aliada à falta de investimentos públicos e ao descaso de muitas IES privadas, é de difícil dimensionamento. Os déficits educacionais só serão percebidos com maior clareza ao longo dos anos. É tarefa fundamental da pesquisa científica desenvolver e propor mecanismos de mensuração que possam dar suporte às medidas que visam minimizar os prejuízos e proporcionar embasamento para o planejamento estratégico que venham compensar os danos educacionais presentes e em curso.

O Brasil precisa avançar e almejar, de fato, uma educação de qualidade. Para isso, não bastam ações imediatas, mas que também sejam planejadas e que sejam subsidiadas por meio de dados fornecidos e discutidos por trabalhos de pesquisa como o que se apresenta. Iniciativas como essa não têm a pretensão de se colocarem como perfeitas, nem de apresentarem a melhor forma de expor o problema. O que se propõe é municiar os formuladores de políticas públicas para a construção de estratégias de longo prazo que sejam capazes de minimizar os prejuízos educacionais advindos da pandemia e poder atacar problemas estruturais que já se colocavam com grande força antes da emergência sanitária.

Espera-se que este trabalho de pesquisa sirva de apoio para que formuladores de políticas públicas, administradores educacionais e a comunidade acadêmica possam indicar novas estratégias de atuação para minimizar o déficit educacional produzido ao longo da pandemia.

Referências

ALMEIDA, M. E.; A realidade da pedagogia a distância. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, 2012. Disponível em: <https://fvc.org.br/>. Acesso: 28 nov 2019.

ALMEIDA, M. E. B; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, 2012.

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, K. A. G. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, pp. 129-148. Editora UFPR.

ALMEIDA, W. M. Os herdeiros e os bolsistas do Prouni na Cidade de São Paulo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, pp. 85-100, jan-mar, 2015.

AMARAL, M. P. Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 96, n. 243, pp. 259-281, maio/ago. 2015.

ANDRÉ, M. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, pp. 95-103, jul./dez., 2013.

ARRUDA, E.P.; ARRUDA, D. E. P. Educação a distância no Brasil: políticas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, pp. 321-338, jul.-set., 2015.

BAHIA, N. P. **Curso de Pedagogia Presencial e a Distância: marcas históricas e tendências atuais**. Porto, International Studies on Law and Education. CEMOrOc-Feusp. Jan./abr., 2012.

BARRERA, D. F. O Sistema UAB na UnB: possibilidades, contradições e desafios para a institucionalização da EaD no ensino de graduação. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, 2018.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES E PAIUB. **Revista de Avaliação da Educação Superior Campinas**, v. 13, n. 1, pp. 131-152, 2008.

BARRETO, R.G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1.299-1.318, out.-dez., 2010.

BATTINI, O.; REIS, S. R.; FRANÇA, C. S. Formação inicial e continuada de professores a distância: algumas reflexões. **Revista Científica da Educação a Distância**. V. 9, n.º 15, jan/2017.

BERNI, R. I. G. Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. In **XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)**. Disponível em: http://filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf.

BRASIL. **Lei nº 9.193, de 24 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a composição e as atribuições do Conselho Nacional de Educação – CNE, altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências, DF, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 de julho de 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 de julho de 2013.

BRASIL. **Exame Nacional de Cursos – ENADE 2005**. Resumo Técnico. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. Disponível em: www.INEP.gov.br. Acesso em: 10 de abril de 2013.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 de julho de 2019.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 20 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e credenciamento de Centros Universitários. Brasília, DF, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 de julho de 2013.

BATTINI, O.; RAMPAZZO, S. R. R. A formação de professores nos cursos de pedagogia presenciais e a distância: algumas reflexões. SIED – Simpósio Internacional de Ensino a Distância. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BONILLA, M.H.S. Escola aprendendo: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quarter, 2005.

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr., 2009.

CARDOSO, A. L.; MOREIRA, J. A.; SANTO, E. E.; SANTOS, A. G.; VIEIRA, D. M. B. Estilos de uso do espaço virtual: um relato de experiências na pós-graduação *lato sensu* EaD. **XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. EDUD, Natal, 2018.

CARVALHO, J. L. de. **Corpos e culturas na educação a distância:** um estudo de caso sobre formação e experiência em duas instituições públicas de ensino superior na Bahia/Brasil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia UFBA/FACED. Bahia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34197>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CARVALHO, T. Q. P.; BENTO, E. G.; ANASTÁCIO, P. R. S.; MARTINS, M. I. A. Estudantes de Licenciatura: trajetórias escolares e escolha da profissão. **Linhas Críticas FE/UnB**. Brasília, mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>. Acesso: 14 dez 2022.

CASTRO, N. J., HAGUENAUER, C., SILVA, E. M., ALVES, L. A., WASHINGTON, M. G. M., CARVALHO, M. B., *et al.* O estudo a distância com apoio da internet. In: **ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: MEDIATECA, 2005. Disponível em: http://ABED.org.br/site/pt/midiateca/textos_EaD/683/2005/11/o_estudo_a_distancia_com_apoio_da_internet. Acesso em: 15 ago. 2019.

CENEVIVA, R.; FARAH, R. O papel da avaliação de políticas públicas como mecanismo de controle democrático da Administração pública. In: Álvaro Martim Guedes; Francisco Fonseca. (Org.). **O controle social da administração pública**. São Paulo: Editora UNESP, pp. 129-156. 2007.

CHAGAS, G. J. N.; MATTOS, F. A. M. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 1, pp. 67-96, jan./abr., 2008.

COSTA, I. T. L. G. Metodologia do Ensino a Distância. UFBA. Salvador, 2016.

COSTA, C. J.; PIMENTEL, N. M. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, pp. 71-90, jun., 2009.

COSTA, M. L. F. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBr On-line**, Campinas, n. 45, pp. 281-295, mar., 2012.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilto Costa. **Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil**: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. *Revista Thema*, Pelotas, v. 18, n. esp., pp. 124-135, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.124-135.1832>. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1832>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CUNHA C.; SOUSA J. V.; SILVA M. A. (Org). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Brasília: Editores Associados, 2011.

DAMÁSIO, D. A. **O impacto das mudanças do ensino presencial para o ensino a distância nos resultados da aprendizagem dos alunos dos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior do Distrito Federal no contexto da pandemia do SARS-COV-2.** 2022. 292 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43845>. Acesso: jan. 2023.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada. **Os Desafios da Educação no Brasil.** Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>, out. 2008. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

FARIA, D.C.; NUNES, S. G. C. A docência na educação a distância da UFT/UAB. Revista Humanidades e Inovação v. 7, n. 8, 2020.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, n. 2, pp. 273-291, 2001.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) política de formação de professores: uma prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 10, pp. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 5 de fevereiro de 2013.

FORGRAD, Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras. Resgatando espaços e construindo ideias. 3. Ed. Uberlândia; EDUFU, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Capecó: Argus, 2007.

GOMES, A. L. A.; FERNANDES, M. L. B. **Memória da educação a distância na Universidade de Brasília.** Brasília, DF: UnB, 2014.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

HACK, J. R. **Introdução à educação a distância.** Josias Ricardo Hack. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

KOLB, D. A. **Experimental learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, EnglewoodCliffs, 1984.

LACERDA, S. G. (2010). **Ensinar e aprender no meio virtual**: rompendo paradigmas. Em G. Lacerda Santos, & J. B. F. de Andrade (Orgs.). Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual (pp.15-36). Liber Livros.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. F. R. **O que e o quem da EAD**. In. Educação a Distância (EAD): reflexões críticas e práticas. Navegando Publicações. Uberlândia, 1. ed., p. 9, 2017.

LOPES, R. G. F.; LISNIEWSKI, S. A.; JESUS, G. R. Políticas públicas de educação superior a distância: um estudo preliminar das causas de evasão em curso de Pedagogia a distância oferecido no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil. In. **Anais da 35ª Reunião da ANPED**. Rio de Janeiro, anped11.uerj.br/indexatual.html, 2012. Acesso: 16 fev. 2020.

LÜCK, E.H. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, pp. 258-267, set./dez, 2008.

MASETTO, M. T.; MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Papyrus Editora, Campinas, 2016.

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

MARANHÃO, J. D.; VERAS, R. M. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. **Aval. de Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, pp. 553-584, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MK4LRJXynyqGLBqmDqTXdbz>. Acesso em: 6 fev. 2023.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil**. Disp. em: http://www.ABED.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 3 set. 2019.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 2 de outubro de 2011.

MARTINS, L. R. R. Educação a distância na Universidade de Brasília: uma trajetória de 1979 a junho de 2006. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MEDEIROS, S. A Docência (e a formação docente) na Educação a Distância (EaD): notas para reflexão **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 231-354, jul./dez. 2010.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Achilles Alves de; FERREIRA, Marcello. **Jornadas formativas mediadas por tecnologias digitais no ensino superior: aportes para pensar atividades assíncronas**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 31, n. 65, pp. 201-224, 15 fev. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n65.p201-224>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11572>. Acesso em: 16 jan. 2022.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**, 2002. Disponível em: www.educacional.com.br/upload. Acesso em: 15 ago. de 2019.

MORAN, J. M. **Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line**. 2004. Disponível em: <http://www.ABED.org.br/congresso2004/por/htm/153-TC-D2.htm>. Acesso em: 15/12/2020.

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

MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: Conceitos e Fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, J. P. R.; VIEIRA, M. G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: visão dos gestores de uma universidade federal. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, pp. 308-336, abr./jun., 2016.

OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de. **Ensino remoto na educação superior: evidências da manifestação da afetividade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23838>. Acesso em: 13 jan. 2023.

OLIVEIRA, J. F. de. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce. **Revista da Educação Pública** - v. 19, n. 40 (maio/ago. 2010) Cuiabá: EdUFMT, 2010, 184 p., Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/revista>. Acesso em: 8 de março de 2013.

OLIVEIRA, J. F. de *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, Disponível em: www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf. Acesso em: 15 de março de 2013.

OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2012.

OTSUKA, J. L.; LIMA, V. S.; MILL, D.R. S. O modelo de EaD dos cursos de graduação a distância na UFSCar. In: OTSUKA, J. et al. **Educação a Distância: formação do estudante virtual**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. pp. 29-56.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, pp. 109-126, jul./dez. 2005.

PIMENTA, A. M.; ROSSO, S. D.; SOUSA, S. A.L. A reprodução educacional renovada: dualidade intrainstitucional no programa Universidade Aberta do Brasil. **Educação e Pesquisa.**, São Paulo, v. 45, e187362, 2019.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, F. C. As Tendências Ideológicas dos Custos de Licenciatura em Educação Física na Modalidade a Distância. Tese de Doutorado, UnB, 2017.

PRIOSTE, C; RAIÇA, D. Inclusão digital e os principais desafios educacionais brasileiros. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 1, p. 860-880, out. 2017.

QUARESMA, M. R. Expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil. IV Seminário Nacional HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil, **Anais**. Campinas: Unicamp, 1997. p. 551.

SANTOS, G. L. A Ciência da Computação e a investigação aplicada a possibilidades emergentes das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE): ensaio sobre uma situação problemática. **Revista Educação Online**, v. 12, n. 2, maio/agosto, 2018.

SANTOS, G. L. Educação, tecnologias e inovação pedagógica: em busca do interativismo colaborativo. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 30, n. 64, pp. 226-240, out./dez. 2021.

SANTOS, G. L.; BELLUCCI, J. N. TICE orientadas a indivíduos com TA: uma revisão narrativa e seus apontamentos. **Linhas Críticas**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27 (2021), pp. 1-20.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Revista Em Aberto**. Brasília: ano 6, n. 70, abr./jun. 1996, pp. 17- 27.

SCHLICKMANN, R. et. al. Experiências de educação superior à distância no mundo. UFSC. 2008. Disponível em: repositorio.ufsc.br/bitstream/handle. Acesso: 2 de maio 2017.

SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon, BROCK, Colin (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. 2005. Disponível em: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=102338](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=102338). Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, A. F. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 8, pp. 63-78, jul./dez. 2010.

SILVA, K. V.; PEIXOTO, J; PACHECO, A. S. V. Reflexões teóricas sobre perspectivas críticas na Educação a distância. **Revista Edapeci**, São Cristóvão SE, v. 17, n. 2, pp. 198-212. Mai./ago., 2017.

SILVA, Y. O. Políticas de formação de professores na modalidade a distância. In **Políticas Educacionais, Neoliberalismo, Formação de Professores, Tecnologia, Diversidade e Inclusão**. Editora EUEG, Anápolis GO, pp. 51-74. 2016.

SCHEIBE, L. **Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância**: Edcere et Educare Revista da Educação, vol. 1 n. 2 jul./dez. 2006.

STRIQUER, M. S. D. **O processo de mediação: das definições às propostas pedagógicas**. Eutomia, Recife, 19(1): 142-156, jul 2017.

SZYMANSKI H., ALMEIDA L. R., PRANDINI R. C. A. R. (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, Formação Inicial de Professores no Brasil, agosto 2019. www.todospelaeducacao.org.br. Acesso: 20 ago. 2019.

TOLEDO, G.L., OVALLE, I.I. **Estatística Básica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a Distância**: histórico e perspectivas. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2010. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>. Acesso em: 4 set. 2019.

VIEIRA, M. F. A Gestão de EAD no contexto dos Polos de Apoio Presencial: Proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas. Tese de Doutorado, Universidade Aberta de Portugal, 2018.

WOLFF, Carolina Gil Santos. Ensino remoto na pandemia: urgências e expressões curriculares da cultura digital. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23478>. Acesso em: 13 jan. 2023.

WICKERT, M. L. S. O futuro da educação a distância no Brasil. Disponível em: http://www.intelecto.net/ead_textos/lucia1htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXO

Questionário sobre organização didático pedagógica – ENADE²³

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a escala que varia de 1 (discordância total) a 6 (concordância total). Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção "Não sei responder" e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale "Não se aplica".

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	1 <input type="radio"/> Discordo Totalmente	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/> Concordo Totalmente	
27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica

39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos estudos.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
45. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica

²³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 10 dez 2022.

54. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de estudantes.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica
68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	() Não sei responder () Não se aplica