

Expansão da EaD nas IES Públicas Federais

Relatório final do panorama da EaD no Brasil

Expansão da EaD nas IES Públicas Federais

Relatório final do panorama da EaD no Brasil



Brasília-DF,
Dezembro de 2021

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE)

Organização social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI)

Diretor-Presidente

Marcio de Miranda Santos

Diretores

Regina Maria Silverio

Luiz Arnaldo Pereira da Cunha Junior

Relatório final do panorama da EaD no Brasil. Expansão da EaD nas IES Públicas Federais. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2021.

221p.: il.

1. Educação a distância. 2. Cenário político. 3. Análise da Oferta da Ead. 4. Análise Demográfica educacional. I. CGEE. II. MEC. III. Título.

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), SCS Qd 9, Torre C, 4º andar, Ed. Parque Cidade Corporate, CEP: 70308-200 - Brasília, DF, Telefone: (61) 3424 9600, <http://www.cgee.org.br>

Todos os direitos reservados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Os textos contidos nesta publicação poderão ser reproduzidos, armazenados ou transmitidos, desde que seja citada a fonte.

Referência bibliográfica:

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **Relatório final do panorama da EaD no Brasil.** Expansão da EaD nas IES Públicas Federais. Brasília, DF: 2021. 221p.

Este relatório é parte integrante das atividades desenvolvidas no âmbito do Contrato de Gestão. Atividade/Projeto: Subsídios para a Formulação e Avaliação de Programas Estratégicos na Área de Educação/ Apoio Técnico à Formulação de Políticas e Programas em todos os Níveis Educacionais - Expansão EAD IES Públicas. Projeto: 8.10.51.05.52.04.

Expansão da EaD nas IES Públicas Federais

Relatório final do panorama da EaD no Brasil

Supervisão

Marcio Miranda

Consultores

Klaus Schlünzen Junior (Coordenador)

Daniela Melaré Vieira Barros

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Equipe interna

Sofia Daher Aranha (Coordenadora)

Adriana Badaró

Carlson Batista

Carolina Rodrigues

José Salomão Oliveira Silva

Lucas Melo

Márcia Tupinambá

Monique Lohane Xavier

Rayany Oliveira

SUMÁRIO

Introdução	6
1 Organização Regulatória da Educação a Distância no Brasil	8
1.1 Cenário político- educacional da EaD no Brasil	13
1.2 Características dos cursos ofertados no âmbito da UAB e democratização do acesso ao ensino superior	26
2 Análise da oferta da EaD no Brasil nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas 31	
2.1 Panorama geral da oferta de cursos superiores	34
3 Análise de três casos nacionais	95
3.1 Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (Unicesumar).....	95
3.2 Universidade Estadual do Maranhão (Uema)	112
3.3 Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (Cederj).....	124
3.4 Considerações para expansão da EaD.....	138
4 Análise demográfica educacional da população brasileira.....	147
4.1 Características gerais dos domicílios, moradores e mundo do trabalho.....	155
4.2 Aspectos gerais de conectividade da população brasileira.....	171
RESUMO EXECUTIVO	176
Referências	200
Lista de figuras	213
Lista de gráficos	213
Lista de quadros.....	217
Lista de tabelas	218

Introdução

Esse documento tem como principal propósito apresentar, como resultado de uma extensa análise de conjuntura e levantamento de dados na Educação Superior, o **Panorama da EaD no Brasil** que aborda os seguintes temas : i) organização regulatória da EaD no Brasil, ii) análise da oferta de EaD públicas e privadas, iii) análise de três casos nacionais, e iv) análise sobre a demografia educacional da população brasileira, visando a apoiar e orientar ações que permitam implementar o Plano de Expansão da EaD no Brasil.

A Organização Regulatória da Educação a Distância no Brasil é discutida no primeiro capítulo e apresenta um quadro síntese com os principais marcos regulatórios da EaD seguidos pelo MEC, bem como a legislação criada pelas diversas unidades da federação do país para regulamentar a EaD.

O segundo capítulo trata da análise da oferta da EaD no Brasil nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Nessa parte é feita uma análise do monitoramento dos indicadores da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em seguida é apresentado um panorama geral da oferta de cursos em instituições de ensino superior, utilizando-se principalmente os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC), com informações sobre instituições, locais de oferta, matrículas, concluintes, vagas oferecidas e docentes no ensino superior a distância. São também abordados a evasão e o emprego dos egressos da EaD de nível superior. Para este último tema, foram utilizados dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC) combinados com dados da RAIS (2017), resultado proveniente da linha de estudos que o CGEE realiza sobre o emprego formal de egressos de diversos níveis educacionais.

O capítulo seguinte trata da análise de três casos nacionais de instituições de ensino superior que oferecem a modalidade a distância. Uma dessas é uma entidade privada, a Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (Unicesumar), que possui um relevante destaque e atuação nessa modalidade. A segunda é uma IES pública estadual, Universidade Estadual do Maranhão (Uema), e por fim o Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (Cederj), que é o consórcio entre as IES públicas estaduais e federais

do Rio de Janeiro. A escolha dessa entidade se deu em razão dela ser composta por várias instituições públicas participantes.

O quarto e último capítulo tratou de uma análise demográfica educacional da população-alvo que se encontra nas localidades com potencial para a oferta de EaD no Brasil, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD-c (IBGE) do segundo trimestre de 2019, e questões relacionadas à conectividade, fatores fundamentais na discussão sobre a expansão da EaD pública.

1 Organização Regulatória da Educação a Distância no Brasil

A Educação Superior no Brasil é regida pelo governo federal, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) junto às suas respectivas composições vinculadas. Ao que tange os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* é o MEC quem compõe as diretrizes orientadoras e reguladoras. No caso de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, fica a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Com esse entendimento, apresenta-se, no quadro 1.1, um resumo com os principais marcos do MEC que configuram a organização regulatória para o desenvolvimento histórico e atual da Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior no Brasil.

Quadro 1.1 – Principais marcos regulatórios da EaD do MEC

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)
<p>Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.</p> <p>Esclarece que a EaD pode ser ofertada em todos os níveis, sendo necessário que as instituições sejam credenciadas pela União.</p> <p>Art. 32, § 4º, sobre os limites da oferta da EaD no ensino fundamental: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.”</p> <p>Art. 47, § 3º: não obrigatoriedade de frequência na EaD: “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância.”</p> <p>O artigo 80 foi regulamentado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.</p>
Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b)
<p>Art. 1º: “Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.”</p> <p>Qualquer instituição que não aceite diplomas de alunos de graduação de cursos na modalidade a distância, ofertada por instituições devidamente credenciadas, está cometendo ilegalidade.</p>

Art. 2º: “A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.”

Art. 4º: “As atividades presenciais [...] serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.”

Artigo 11, § 2º: “É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.”

Sobre o credenciamento automático:

Art. 12: “As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional”.

Avaliação na sede:

Art. 13: “Os processos de credenciamento e reconhecimento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação *in loco* na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.”

Autonomia:

Art. 16: “A criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional.”

Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016)

Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância

Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017c)

Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.

Art. 8º: § 1º “ A oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela SERES, após avaliação *in loco* no endereço sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do PPC, atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC.”

Polos de Educação a Distância (EaD)

Resolução nº 01, de 11 de março de 2016 (BRASIL, 2016) define polo como uma unidade acadêmica e operacional descentralizada.

Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b)

Art. 4º: “As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.”

Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017c)

Art. 11. “O polo EaD deverá apresentar identificação inequívoca da IES responsável pela oferta dos cursos, manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada ao projeto pedagógico dos cursos a ele vinculados, ao quantitativo de estudantes matriculados e à legislação específica, para a realização das atividades presenciais, especialmente: I – salas de aula ou auditório; II – laboratório de informática; III – laboratórios específicos presenciais ou virtuais; IV – sala de tutoria; V – ambiente para apoio técnico-administrativo; VI – acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar; VII – recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC; e VIII – organização dos conteúdos digitais.”

Polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Segundo *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “O Polo UAB é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância – EaD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior – IES. O polo UAB é localizado, preferencialmente, em municípios de porte médio, que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil, e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior.”

O polo UAB pode ser efetivo, quando a responsável mantenedora pela infraestrutura for um governo estadual ou municipal e pode ser um polo associado, quando a responsável mantenedora for uma IES integrante do Sistema UAB. Quando o polo é associado, geralmente localiza-se em um *campus* de uma IES. As composições gerais, de infraestrutura e recursos humanos, são apresentadas no *site* da própria UAB. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/uab/polos-uab>

Pós-graduação

Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017c):

“Art. 20. As atividades presenciais dos cursos de pós-graduação lato sensu a distância poderão ser realizadas em locais distintos da sede ou dos polos de EaD”.

Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a): “Estabelece as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu”.

Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019 (CAPES, 2019), que “Dispões sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância”.

Fonte: Elaboração CGEE.

As Unidades da Federação (UF) – como: Alagoas (AL), Amazonas (AM), Minas Gerais (MG), Pará (PA), Rio Grande do Norte (RN), Roraima (RR), Tocantins (TO) e Distrito Federal (DF) – seguem a legislação do MEC. Em relação às especificidades regulatórias da EaD das 27 UF brasileiras, identificou-se que 19 possuem legislações e diretrizes próprias referentes à EaD – os quais são: Acre (AC), Amapá (AM), Bahia (BA) Ceará (CE), Espírito Santo (ES), Goiás (GO), Maranhão (MA), Mato Grosso do Sul (MS), Mato Grosso (MT), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Paraná (PR), Rio de Janeiro

(RJ), Rondônia (RO), Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Sergipe (SE) e São Paulo (SP), como pode ser observado no quadro 1.2. Ressalta-se que muitas dessas legislações orientam a oferta da EaD apenas ao que tange a Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA), isso, porque, no geral, a responsabilidade regulatória dessas modalidades fica a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e das respectivas estruturas estaduais de ensino.

No quadro 1.2, há breve panorama de como se configuram as legislações próprias por estado, com suas especificações por lei.

Quadro 1.2 – Legislações próprias por estado

BRASIL	
UF	Legislação
AC	Resolução CEE/AC nº 167/2013 (ACRE, 2013) – Dispõe sobre a oferta de Educação a Distância no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Acre, regulamentando o credenciamento, a autorização, o reconhecimento dos cursos e o credenciamento de Instituição Pública e Privada
AP	Resolução nº 065/2019-CEE/AP (AMAPÁ, 2019) – Estabelece normas para organização e funcionamento da educação a distância, no sistema estadual de educação do estado do Amapá e adota outras providências.
BA	Resolução CEE nº 79, de 3 de novembro de 2008 (BAHIA, 2008) – Dispõe sobre a oferta de Educação a Distância (EaD) no Sistema de Ensino do Estado da Bahia (o art. 20 está suspenso de aplicação). Resolução CEE nº 126, de 8 de outubro de 2012 (BAHIA, 2012) – Dispõe sobre o Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos de Educação a Distância, em nível superior, de instituições públicas do Sistema Estadual de Educação da Bahia.
CE	Resolução nº 360/2000 (CEARÁ, 2000) – Dispõe sobre a utilização dos recursos de educação a distância, no Sistema Estadual de Ensino do Ceará.
ES	Resolução CEE nº 2.749/2011 (ESPÍRITO SANTO, 2011) – Estabelece normas para a oferta da Educação a Distância, na área de jurisdição do Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo. Resolução CEE-ES nº 5220/2019 (ESPÍRITO SANTO, 2019) – Renova o Credenciamento do Centro de Educação a Distância do CEDTEC, para funcionar como Núcleo Central e Polo de Apoio Presencial para a oferta de Cursos na modalidade Educação a Distância.
GO	Instrução Normativa nº 1, de 17 de agosto de 2012 (GOIÁS, 2012) – Estabelece orientações operacionais para ações de Educação a Distância no Sistema Educativo do Estado de Goiás. Resolução CEE/CP nº 05, de 20 de setembro de 2019 (GOIÁS, 2012) altera dispositivos da Instrução Normativa nº 1, de 17 de agosto de 2012, e dá outras providências.
MA	Resolução nº 119/2019 – CEE/MA (MARANHÃO, 2019) – Estabelece normas para a oferta de Educação a Distância – EaD, em instituições educacionais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências.
MS	Mensagem GABGOV/MS nº 2, de 2 de janeiro de 2019 (MATO GROSSO DO SUL, 2019) , veto total – Dispõe sobre a proibição do funcionamento dos cursos de graduação da área de saúde, na modalidade de ensino à distância (EaD). Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014) – Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Inclui a EaD nas estratégias.

MT	Resolução Normativa nº 004/2012-CEE/MT (MATO GROSSO, 2012) – Fixa normas para a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância, nível de Educação Básica, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.
PB	Resolução nº 118/2011 (PARAÍBA, 2011) – Dispõe sobre a educação a distância no âmbito do sistema estadual de ensino da paraíba.
PE	Resolução CEE/PE nº 4, de 7 de dezembro de 2009 (PERNAMBUCO, 2009) – Regula a oferta de Educação a Distância – EaD, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco. Resolução CEE/PE nº 3, de 9 de maio de 2016 (PERNAMBUCO, 2016) – Regula, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, a delegação do Serviço Público Educacional, exclusivamente para a oferta de Educação na modalidade de Educação a Distância – EaD Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA – Ensino Fundamental e Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e dá outras providências. Resolução CEE/PE nº 1, de 26 de março de 2018 (PERNAMBUCO, 2018) – Estabelece procedimentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores: graduação e pós-graduação lato sensu, modalidade a distância.
PI	Resolução CEE/PI nº 128/2015 (PIAUI, 2015) – Normatiza a oferta da Educação a Distância (EaD) no Sistema de Ensino do Estado do Piauí. Resolução CEE/PI nº 092/2016 (PIAUI, 2016) – Credencia polos na Rede Estadual de Ensino e autorização a oferta de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade Educação a Distância – EaD, consoante Tabela incorporada a esta Resolução, na forma de Anexo Único .
PR	Deliberação nº 01/07 (PARANÁ, 2007) – Normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
RJ	Deliberação CEE nº 275/2002 (RIO DE JANEIRO, 2002) – Fixa normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos sob a forma de Educação a Distância no Estado do Rio de Janeiro. Deliberação CEE nº 290, de 14 de setembro de 2004 (RIO DE JANEIRO, 2004) – Estabelece normas para credenciamento e criação de núcleos e polos de instituições dedicadas a oferta de Educação à Distância no Estado do Rio de Janeiro. Deliberação CEE nº 314, de 8 de setembro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009) – Estabelece normas para o credenciamento de instituições e autorização de cursos e programas de Educação a Distância na Educação Básica – Ensino Fundamental, Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Deliberação CEE nº 345, de 28 de outubro de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014) – Dispõe sobre regulação, credenciamento, recredenciamento, autorização e renovação de autorização de Cursos e Polos de Apoio Presencial para oferta, pelas Unidades de Ensino pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, de Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio a Distância, e dá outras providências.
RO	Resolução n. 1.237/19-CEE/RO, de 22 de janeiro de 2019 (RONDÔNIA, 2019) (alterada pela Resolução nº 1.244/19-CEE/RO, de 22 de maio de 2019) – Estabelece normas para a regularização de instituições de ensino que pretendem ofertar etapas e modalidades da Educação Básica, por meio da Educação a Distância, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.
SC	Resolução CEE/SC nº 013, 25 de junho de 2018 (SANTA CATARINA, 2018) – Fixa normas para o funcionamento da Educação Superior, nas modalidades presencial e a distância, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, e estabelece outras providências. Resolução CEE/SC nº 076, de 25 de outubro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016) – Altera o § 3º, do Art. 20, da Resolução CEE/SC nº 232, de 10/12/2013, que fixa normas para o funcionamento da Educação a Distância no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e estabelece outras providências. LEI nº 14.963, de 3 de dezembro de 2009 (SANTA CATARINA, 2009) – Pune toda e qualquer forma de discriminação para cidadãos que disponham de formação superior ou tenham vida

	acadêmica regular em cursos autorizados pelo Ministério da Educação nas modalidades de ensino à distância ou semipresencial e adota outras providências.
SE	Resolução Normativa nº 3, de 2 de junho de 2016 (SERGIPE, 2016) – Estabelece normas para a oferta de Educação a Distância EaD em instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Sergipe e, em regime de colaboração, para as instituições educacionais pertencentes aos demais Sistemas Estaduais de Ensino e dá providências correlatas.
SP	Deliberação CEE nº 97/2010 (SÃO PAULO, 2010) – Homologada em Fixa normas para credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino e autorização de cursos e programas de educação a distância, no ensino fundamental e médio para jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Deliberação CEE nº 14/01 e Indicação CEE nº 4/01. Homologada pela Res. SE de 6.6.01 (SÃO PAULO, 2001) – Dispõe sobre funcionamento de cursos de educação a distância e de presença flexível no Estado de São Paulo.
*Destaca-se que não se incluíram as resoluções que dispõem sobre o ensino remoto, isto é, atividades de ensino não presenciais devido à pandemia de Covid-19 no Brasil, pois essas configuram-se como emergenciais e não se enquadram como modalidade de Educação a Distância; as UF não citadas acima seguem apenas a legislação federal.	

Fonte: Elaboração CGEE.

Foram apresentadas as normas regulatórias nacionais da EaD (quadro 1.1) no Ensino Superior, bem como as especificidades das regiões brasileiras (quadro 1.2). Considerando a oferta da EaD, em especial nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas federais, faz-se necessário aprofundar a análise para algumas especificidades regulatórias nacionais que impactam diretamente o modo como se desenvolve a educação a distância no País. Apresenta-se, a seguir, um panorama analítico da ampliação da EaD em diferentes contextos das políticas públicas educacionais, com ênfase para a UAB.

1.1 Cenário político- educacional da EaD no Brasil

A EaD no Brasil causa, ainda, debates, dúvidas, incertezas e preocupações necessárias para uma expansão de oferta com qualidade. Sendo assim, além de tecnologia adequada, profissionais qualificados, mediação pedagógica, interatividade entre os envolvidos e qualidade de conteúdo, entre outros fatores, é fundamental que os aspectos regulatórios que impactam e dão diretrizes acerca da EaD no Brasil estejam em consonância com as especificidades e necessidades dos territórios, dos brasileiros, a fim de garantir a qualidade da formação nessa modalidade.

O marco regulatório da EaD no Brasil iniciou-se com a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Especificamente em seu

art. 80: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 43). Interpretações confusas e, até mesmo, controversas sobre a EaD começam a aparecer no Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), que regulamentou o artigo 80 já citado. Trata-se do:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p.1).

Observa-se que, a partir deste artigo, a EaD assume um caráter técnico, isto é, dá-se um protagonismo aos suportes de informação e não há a menção do papel fundamental do docente no processo formativo, tanto o especialista que produzirá os conteúdos, quanto os que realizarão a mediação pedagógica. Este decreto contém artigos que deram margens a muitas lacunas interpretativas para a oferta de cursos superiores com qualidade questionáveis no nível de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Pode-se observar que o referido decreto apenas assumiu um caráter emergencial para resolver um problema de baixos índices de acesso ao Ensino Superior no Brasil. Analisa-se que tal ação apenas enfraqueceu o debate e a consolidação de diretrizes para a oferta da EaD de qualidade no Brasil. É provável que o decreto tenha facilitado a oferta de cursos superiores e um crescimento, em especial em instituições privadas de ensino, foi observado em períodos subsequentes. Estudos de Arruda (2015; 2016) constataram que, a partir desse decreto, houve uma crescente oferta da EaD no Brasil, centrando-se no termo autoaprendizagem e à tecnicidade da EaD. Com isso, notou-se, nos últimos anos, baixa valorização dos educadores e, até mesmo, falta de definição do perfil docente para esta modalidade, conforme é possível perceber nas próprias diretrizes do decreto. Ocorreu, assim, um período em que os materiais didáticos tomaram o papel central de mediar e ensinar, surgindo o termo *designer* instrucional, um profissional que, ainda, em algumas IES, tem como incumbência desenvolver estratégias para a transmissão da informação e, em outras, compreende profundamente fatores importantes ao favorecimento da construção do conhecimento, em um trabalho colaborativo com professores e tutores.

Desse modo, questões sobre a qualidade, os modos de desenvolver a modalidade, as contradições entre transpor o presencial para o *on-line* foram ganhando destaque e tornando-se objeto de investigação e interesse tanto para pesquisadores brasileiros quanto para as instituições com interesse na oferta. Outro ponto fundamental e confuso desse momento regulatório recaiu sobre a exigência de uma estrutura física para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, o que acarretou polos presenciais não funcionais e, até mesmo, extremamente precários por causa da carência de acompanhamento, monitoramento, fiscalização e da falta de legislação específica. Considera-se, portanto, esse momento como um marco de incertezas da EaD no Brasil, ao mesmo tempo em que ocorreu o crescimento da modalidade, mesmo que com fragilidades.

Sob essa perspectiva, importam as experiências anteriores visando ao aprimoramento da modalidade EaD, considerando a real possibilidade de sua contribuição na expansão do número de matrículas do ensino superior no Brasil. Desde 2001, consta do Plano Nacional de Educação (PNE) “estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001). Os objetivos e necessidades, ainda, permanecem os mesmos, sendo que, em 2014, foi lançada a Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprovou o PNE (2014-2024), em que a meta 12 trata da elevação das taxas de matrículas líquidas no ensino superior para jovens de 18 a 24 anos no segmento público. Assim como o PNE (2001-2010), uma das estratégias apontadas é a ampliação da oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de Educação Superior. Nessa estratégia, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é mencionado como possibilidade para potencializar a ampliação, pois trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores por meio da EaD, prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Desse modo, é importante que essa expansão ocorra, mas, dessa vez, com diretrizes que garantam a qualidade técnica e pedagógica para o favorecimento da construção do conhecimento.

Destarte, o objetivo dessa análise é também compreender a realidade de como se constitui atualmente a EaD e buscar experiências exitosas, trazendo uma visão crítica

sobre as abordagens sempre apresentadas nos estudos realizados por pesquisadores renomados e implementadas nas IES. De forma geral, o que mais se observa é:

- 1) uma noção de ampliação da oferta sob a ótica da redução de custos, inclusive, com corpo docente reduzido para o desenvolvimento da modalidade; e
- 2) uma abordagem de caráter instrumental e técnico, na qual dá-se a ideia de que, se as instituições proverem basicamente de equipamentos técnicos, como, por exemplo, computadores, televisores, equipamento de videoconferência, entre outros, são suficientes para garantir a expansão, a qualidade e a oferta de cursos a distância.

Neste sentido, em 2005, o Decreto nº 2.494, de 1998 (BRASIL, 1998), é revogado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), o qual traz uma melhor definição da EaD, e junto a isso traz melhores orientações sobre a organização e funcionamento da modalidade, como pode ser observado:

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.

Nessa definição, percebe-se que são considerados os professores e estudantes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que ainda haja uma interpretação que remete à centralidade as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), a inclusão de professores e estudantes é um avanço importante. Além disso, a EaD nesse decreto passa a ser apresentada como uma modalidade que engloba todos os níveis e as demais modalidades de ensino. Esse decreto permitiu a constituição de uma política nacional de EaD e fixou diretrizes para os sistemas de ensino, o que ocorreu mais tarde com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b).

Com a atualização dessa legislação, a definição da EaD também modificou bastante. Tal fato pode ser observado no art. 1º, que regulamenta e define a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis,

entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

É a primeira vez, na definição dos marcos regulatórios, que há uma ênfase nos aspectos de mediação espacial e pedagógica que as TDIC possibilitam no processo educativo da EaD. Além disso, há excessivas justificativas no que tange à qualidade da oferta da EaD em relação à formação profissional e avaliação, o que aparentou no decreto ser um esforço de justificativas comparadas à educação presencial.

Cabe destacar o conceito de tecnologia apresentado no referido decreto. Na EaD, a tecnologia não deve ser confundida ou reduzida como técnica, pois compõe parte essencial na mediação e *design* pedagógico, mas não é ela sozinha quem ensina, ela é um meio do processo de ensino-aprendizagem, não sendo um fim em si. Por isso, deve-se compreendê-la em suas dimensões políticas e históricas, principalmente em um País de dimensões continentais como o Brasil. Assim, a partir do decreto é importante compreender que a tecnologia é um suporte técnico para facilitar o acesso à informação e a realização da mediação pedagógica dentro de um *design* para que a aprendizagem seja favorecida. Quando entendida de forma equivocada, na implementação da EaD, corre-se o risco de valorizar apenas a capacidade técnica de recursos e equipamentos, como, por exemplo, computadores, redes de internet, equipamentos de videoconferência, ambientes virtuais de aprendizagem bem desenvolvidos e intuitivos, entre outros, e cair na falsa ideia de que, se uma IES provê-los, a EaD terá garantia de sua qualidade.

Nesse sentido, apoia-se na importante reflexão de Arruda (2016, p. 109), ao declarar que muitas afirmativas generalizadas e romantizadas são feitas sobre o uso das tecnologias no universo escolar, como:

[...] computador pessoal democratiza o acesso à informação e ao conhecimento, a interatividade melhora as relações entre transmissores e receptores, as redes sociais revolucionam a política, as aulas tornam-se melhores à medida em que incorporam as tecnologias digitais, dentre tantas outras, envolvem uma concepção simplificada da realidade, pois atribuem um sentido generalista à técnica e à tecnologia, como se elas, por si só, fossem as responsáveis pelas grandes transformações sociais e não os usos e apropriações que delas são feitas pelos homens.

O intuito com essas reflexões é afirmar a importância de não se consolidar mais políticas públicas de EaD e de uso das TDIC de modo a concebê-las com tais fragilidades, isto é, apenas numa visão técnica como marcou as definições anteriores da EaD no Brasil. Assim como, não conceber noções equivocadas sobre interatividade, mediação pedagógica, produção de material didático, diminuição de distâncias com a EaD em aspectos que não irão garantir bases sólidas de implementação e desenvolvimento da modalidade em território brasileiro, por considerar que a tecnologia sozinha será capaz de solucionar problemas escolares, muitas vezes já existentes.

Outra noção importante que essa última definição da EaD nos remete é em relação ao que estamos vivenciando no atual momento do Brasil e no mundo – o ensino remoto. O Parecer CNE/CP nº 05/2020 (BRASIL, 2020a) e Parecer nº CNE/CP 09/2020 (BRASIL, 2020b) trazem orientações para a reorganização do Calendário Escolar e o desenvolvimento de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Essa reorganização configurou-se como ensino remoto, que tem sido muitas vezes confundida como a modalidade de EaD. Tal visão é um equívoco, pois a atividade de ensino remoto não se enquadra na definição de EaD que consta do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b), segundo o qual a modalidade EaD ocorre em lugares e tempos diversos. Ou seja, embora o ensino remoto ocorra em lugares diversos, não acontece em tempos diversos – e sim no período previsto de aula presencial e ao vivo. Assim, a clareza dessa diferenciação é fundamental para não reforçar estereótipos de uma educação não planejada e inadequada às necessidades do público-alvo, sendo o ensino remoto uma estratégia emergencial e que se difere das características da EaD. No entanto, com essa experiência, é possível perceber sobre possibilidades e melhorias para o processo educacional existente.

Tendo a EaD configurada desse modo no Brasil, a partir desses decretos, houve um aumento significativo na oferta a partir dessa modalidade de ensino. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostraram que os cursos superiores, a distância, aumentaram de 14 em 2001 para 189 em 2005, em 2006 passou para 349, e em 2013 ultrapassou 1,2 mil cursos ofertados. No censo de 2018¹

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.

(INEP, 2018), constatou-se a oferta de 3.177 cursos. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior² (INEP, 2015; 2019), a partir do ano de publicação do Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005a) também houve um aumento considerável de matrículas na modalidade EaD, sendo que de 100 mil matrículas em 2005 passou-se a ter mais de 1 milhão e 100 mil matrículas em cursos de nível superior no ano de 2013. Esse número, em 2018, passou a ser de 2.056.511. Observa-se que, em cinco anos, houve aproximadamente um aumento de 87%. No entanto, desses números, apenas 246.731,32 (12%) foram matrículas em instituições públicas de ensino superior, sendo assim, o crescimento significativo de matrículas na EaD foi em instituições privadas de ensino.

É importante ressaltar que Oliveira e Piconez (2017) constataram que apenas 21,6% dos cursos EaD de universidades particulares possuem conceitos 4 e 5 (sendo 5 a nota máxima), enquanto que os de universidades públicas alcançam 76%, embora a quantidade de cursos EaD em universidades particulares (23.219) seja bem superior quando comparado à das públicas (277), conforme já destacado. Além disso, dados do Inep (2020a) revelam que, no último Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) aplicado em 2019, mais de 40% dos cursos de graduação nas IES privadas tiveram avaliação entre 1 e 2. Apenas 1,5% dos cursos nas IES privadas alcançaram nota máxima no Enade. As públicas federais alcançaram 24% de cursos com nota máxima, sendo que a grande parte dos cursos (46%) atingiram a nota 4. No total de cursos avaliados entre públicas e privadas, 67% dos cursos com nota máxima são das IES públicas federais. Especificamente ao total dos cursos a distância avaliados entre as públicas e privadas, 51,3% obtiveram um desempenho ruim, com conceito entre 1 e 2. Já os cursos presenciais que obtiveram esse conceito foram de 35%, isto é, uma diferença significativa no rendimento entre as modalidades. Portanto, há uma realidade que demonstra considerável diferença entre as duas dimensões qualitativas de formação, necessitando de um estudo mais apurado para diminuir essa desigualdade.

No setor público, têm-se poucas e pontuais iniciativas de EaD, sendo pequenas iniciativas de cursos superiores a distância com articulação entre a União, os estados e os municípios. Em 1999, foi criada a Associação Universidade em Rede (UniRede), uma ação conjunta de oferta de cursos superiores a distância. No entanto, os resultados não

² Realizados em 2014 e 2018 e publicados em 2015 e 2019.

foram plenamente positivos e logo a iniciativa foi cancelada. Um dos problemas relacionados com a falta de êxito de uma iniciativa como esta, conforme esclareceu Barreto (2010), é justamente as fragilidades e dependências de órgãos governamentais para o fomento e o financiamento, principalmente para bolsas aos profissionais envolvidos.

Porém, mesmo com pouco êxito da UniRede, em 2003, saiu o Decreto Presidencial de 20 de outubro (BRASIL, 2003), que encarregou um grupo de trabalho interministerial para analisar a situação das universidades públicas brasileiras com o intuito de propor reformas. Tais reformas necessitariam de um direcionamento mais quantitativo conforme proposto no PNE (2001-2010) (INEP, 2001), isto é, a EaD como potencializadora para a ampliação da oferta de vagas no ensino superior público. No entanto, as tendências de redução de custos e valorização técnica estavam aqui empregadas nos planos de reforma, isto é, mais uma vez a preocupação quantitativa imperava sob o debate qualitativo sobre as diretrizes e ofertas da EaD.

Houve, então, a iniciativa conjunta entre o MEC e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para construir bases da oferta da EaD nas instituições públicas de ensino. Criou-se, em 2005, o Fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil (UAB) (BRASIL, 2005b), que objetiva discutir a necessidade da democratização do acesso à educação por meio da esfera pública. Como resultado dessa iniciativa, foi publicado o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema UAB, considerado um marco nas políticas públicas educacionais por instituir um sistema nacional para a oferta da EaD e atender ao PNE (2001-2010) (INEP, 2001) e, por isso, entra como possibilidade de análise para atender também à meta 12 do PNE (2014-2024) (INEP, 2014) sobre a necessidade de ofertar cursos em todos os níveis e modalidades.

No entanto, é preciso compreender um ponto essencial para a análise desse panorama da EaD no Brasil: a UAB não é uma instituição responsável direta pela oferta da EaD, mas sim quem a fomenta, por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas de Ensino Superior credenciadas e os municípios interessados nos cursos e em instalar polos de apoio presencial, procurando associar a demanda com a oferta. As parcerias são desenvolvidas via edital de seleção que são disponibilizados no *site* da UAB.

Os objetivos da UAB são determinados no parágrafo único do art. 1º do Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006a), como:

I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV – ampliar o acesso à educação superior pública;

V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006a).

Apesar do marco que significou o decreto para o País, vale destacar a diferença no modo de organização da UAB comparado com modelos de outros países, como, por exemplo Portugal – UAb-Pt; Inglaterra – Open University; e Espanha – Uned. Nesses países, as universidades abertas centralizam as ofertas de cursos a distância pagas, possuem profissionais especializados e com remuneração adequada ao trabalho específico na EaD. Além disso, possuem infraestrutura material e tecnológica para a oferta nas instituições superiores de ensino públicas. No Brasil, por causa do fomento público exclusivo e das recentes diretrizes para a EaD, nota-se que, ainda, não se efetivaram experiências exitosas no âmbito de se ter uma IES em esfera federal que possa garantir condições semelhantes como os exemplos europeus citados. Nesse mesmo sentido, vale destacar como diferença entre as demais o fato de que a UAB trabalha em um sistema descentralizado que, apesar de desenvolvido a partir de orientações gerais em relação aos polos, segue a autonomia universitária e as especificidades das regiões, pois o território nacional é extenso e diverso.

É importante observar que os resultados SisUAB/Capes (CAPES, 2020) desde 2014 mostraram certa consistência na política de fomento da EaD em parceria com a União,

pois o quantitativo de cursos ofertados aumentou significativamente. Segundo os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018), há 3.180 cursos de graduação e sequencial na modalidade a distância ofertados entre as iniciativas públicas e privadas, tendo 2.056.559 matrículas e 273.921 concluintes. Dos cursos que são ofertados na modalidade a distância, excluídos os sequenciais de formação específica, sobram 3.177. Desses, 495 são ofertados na esfera pública, sendo 325 nas públicas federais, o que representa cerca de 15,5% do total. Em relação às matrículas em cursos na modalidade a distância em IES públicas, têm-se: 172.975 matrículas e 16.900 concluintes.³ Há 31.724 locais de oferta para a EaD em todo o território brasileiro entre as IES públicas e privadas. Desses locais, 5.882 são em IES pública, dos quais 3.123 são nas federais, o que representam apenas 9,8% do total de oferta.⁴ Os números, embora sejam consideráveis, necessitam de estudos mais precisos no que tange ao funcionamento, à qualidade pedagógica e às inferências sobre evasão, características e perfil de discentes, professores e tutores, bem como outras informações que auxiliem a compreender mais a fundo as estruturas e realidades da EaD nesses cursos.

Essa considerável expansão da EaD e da implementação das políticas públicas específicas para essa modalidade encontrou alguns impasses na operacionalização dos cursos, principalmente no que diz respeito à função docente, como, por exemplo: pagamentos dos professores e tutores, atribuições claras e papel docente na mediação pedagógica na EaD, e indícios de precarização de trabalho. Tais problemas centram-se nos modos como a operacionalização da EaD ocorreu nas IES públicas. Silva (2011, p. 2) realiza apontamentos sobre tal processo, da seguinte forma:

No primeiro momento, a discussão sobre a função docente dos professores na EaD esteve pautada na transitoriedade dos projetos e o entendimento de que os professores das instituições iriam colaborar com

³ É importante ressaltar que esses dados de matrículas e concluintes foram extraídos da base dos microdados do último censo da Educação Superior (INEP, 2018). Há uma pequena diferença no total de matrículas e concluintes no que tange ao quantitativo apresentado pela Sinopse estatística do Censo. Isso ocorre, pois nos microdados são consideradas matrículas e concluintes em cursos de graduação como também em cursos sequenciais de formação, que são cursos de nível superior, mas que não possuem o caráter de graduação. O Ministério da Educação define dois tipos de cursos sequenciais, sendo: 1) Complementação de Estudos, para quem já possui ou está frequentando uma graduação; 2) formação específica, sem a necessidade de apresentação de um diploma de graduação. Já os dados da Sinopse apresentam apenas o quantitativo em relação aos cursos de graduação e, por isso, são os seguintes: 2.056.511 matrículas na EaD entre as IES públicas e privadas e 273.873 concluintes. Nas IES públicas, têm-se, segundo a Sinopse, 172.927 matrículas e 16.852 concluintes.

⁴ É válido ressaltar que o quantitativo de locais de oferta é considerado nos microdados como polo EaD com ou sem matrícula, isto é, consideram todos os locais que podem ofertar, sem necessariamente ter matrículas efetivadas. Já a Sinopse Estatística (INEP, 2019) considera apenas polos EaD que possuem matrículas. Sendo assim, os dados da Sinopse para polos EaD são: 12.112 locais de oferta (polos com matrículas) entre as IES públicas e privadas, ou seja, 1.802 nas IES públicas, 941 nas federais, 837 nas estaduais, 24 nas municipais e 10.310 nas privadas.

a EaD, remunerados através de bolsas. Os primeiros cursos a distância criados no contexto do Programa Pró-Licenciatura, gerenciavam os recursos para pagamento de pessoal utilizando duas estratégias para o pagamento dos professores: a prestação de serviços e como bolsas. A prestação de serviços embutia a despesa com os encargos não previstos nos orçamentos e a opção pelo pagamento de bolsas ocasionava a fragilidade nas relações de trabalho. Em ambos os casos, a instituição estava sujeita aos inúmeros problemas trabalhistas advindos da precarização nas relações de trabalho. Com a ampliação da oferta de cursos a distância nas instituições públicas de ensino, surgiu a necessidade de definições nas atribuições, funções e pagamento dos docentes.

Além disso, destaca-se o modo de financiamento da EaD pela UAB nas IES públicas, que é explicitado pelo art. 6º do Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006a), que dispõe o seguinte:

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. (BRASIL, 2006)

Notam-se, desse modo, nuances emergenciais de operacionalização de recursos da UAB em relação às iniciativas de EaD para a formação superior e com incertezas sobre a continuidade, pois há sempre o risco de que cada governo, ao assumir, possa interromper projetos anteriores – principalmente os que ocorrem há mais de 14 anos. Há, dessa forma, um caráter temporário da UAB e uma tendência que pode gerar uma desqualificação dos processos e profissionais envolvidos, pois, ao que tange, os seus pagamentos são sempre efetuados por meio de bolsas de estudos e pesquisas, conforme a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), e pela Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010 (BRASIL, 2010). Desta lei e resolução, pode-se observar, por meio do quadro 1.3, as seguintes remunerações (por bolsas) e atribuições:

Quadro 1.3 – Remuneração e atribuições para a EaD

Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006			
Profissional	Função	Formação/experiência exigida	Valor
Professor	Desenvolver pesquisas e metodologias na área de formação inicial	Três anos de experiência docente no ensino superior	1.200,00
Professor	Formador, preparador e supervisor de cursos	Um (1) ano de experiência no ensino superior	900,00

Tutor	Atividades de tutoria	Formação mínima em nível médio, experiência de um ano no magistério	600,00
Resolução CD/ FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010			
Profissional	Função	Formação/ experiência exigida	Valor
Coordenador/coordenador adjunto da UAB	Atividades de coordenação e apoio aos polos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB	Experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior	1.500,00
Coordenador de curso nas IES públicas	Atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos	Experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior	1.400,00
Coordenador de tutoria	Atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB	Experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior	1.300,00
Professor-pesquisador conteudista	Atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB	Experiência de três anos no magistério superior	1.300,00
Professor-pesquisador	Atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB	Experiência de três anos no magistério superior	1.300,00
Tutor	Atividades de tutoria	Formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a um programa de pós-graduação	765,00
Coordenador de polo	Responsável pela coordenação do polo de apoio presencial	Professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, três anos em magistério na educação básica ou superior	1.100,00

Fonte: Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), e Resolução CD/ FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010 (BRASIL, 2010).

Cabe destacar que o valor das bolsas que os profissionais do Sistema UAB recebem foi definido na Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010 (BRASIL, 2010) e, desde então, não houve aumento de valores. Além disso, o aumento que se obteve de 2006 a 2010 não é suficiente para a subsistência desses profissionais, assim como há definições imprecisas

sobre “atividades típicas de ensino” no que tange ao papel docente na EaD. Silva (2011) chama a atenção sobre a “lei das bolsas” para pagamentos na EaD pública como uma das primeiras ações do poder público para criar uma estrutura de base no que se refere à estrutura salarial para a modalidade, como uma manobra para desvincular pagamentos adicionais aos servidores das universidades federais. Desse modo, os pagamentos para atuar na EaD vieram na esfera de auxílio.

Outro elemento que cabe salientar são os valores mais baixos para as atividades de tutoria. Este é o profissional com papel significativo para uma boa condução metodológica dos cursos superiores a distância, pois é ele quem acompanha todo o processo de ensino junto aos estudantes no desenvolvimento das atividades, com *feedbacks* formativos, incentivos para engajamento nas atividades e auxílio de dúvidas e informações. Nota-se, entretanto, uma hierarquização e desvalorização desse profissional. Nas experiências de desenvolvimento de cursos na modalidade a distância no âmbito da Universidade Estadual Paulista (Unesp), notou-se que os baixos valores conforme a Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010 (BRASIL, 2010), para a função de tutoria, bem como o tempo previsto de pagamento da bolsa (geralmente quando menor que um ano) não se tornavam atrativos aos profissionais que tinham o interesse em assumir tal função, uma vez que as demandas de trabalho, acrescido o tempo necessário para a formação na atuação do curso, acabavam por gerar desistências ou diminuía a boa exequibilidade dos processos. Com isso, acarretava-se alta rotatividade de tutores, o que desqualifica o desenvolvimento do curso como um todo, bem como esses, por mais que desejassem, precisavam priorizar outras atividades paralelas, pois eram essas atividades que mantinham a sua subsistência.

Quando os tutores recebiam de forma mais satisfatória do que previsto na resolução e com um prazo de recebimento determinado e maior, como observado na Unesp, o tutor sentia-se mais seguro nesse período e o trabalho era expressivamente mais qualificável, uma vez que tinham tempo para a formação de tutoria específica para o curso em que iriam trabalhar, bem como garantias temporais e quantitativas que assegurassem a participação e o compromisso em todo o desenvolvimento do curso – ou seja, tinham garantidas as boas condições de trabalho para os tutores.

Essa é uma realidade sobre a fragilidade da EaD pública no Brasil, pois impacta, de forma significativa, a qualidade das atividades pedagógicas. Como apresentou-se, a

remuneração é baixa, os critérios exigidos para contratação, muitas vezes, não estão condizentes com o curso e com o perfil a se ter para trabalhar na EaD. Estudos, como o de Oliveira (2014), apontam que há um descompasso entre as exigências para atuar e a remuneração recebida pelos tutores. Há muitos profissionais sem vínculos com as instituições públicas de ensino que ofertam os cursos, mesmo existindo o Ofício Circular DED/Capes nº 20, de 15 de dezembro de 2011, orientando a contratação apenas de tutores pertencentes ao serviço público.

No entanto, sobre o ofício Arruda (2015, p. 329) colabora a refletir que

O teor desse ofício, apesar de ser apresentado como uma maneira de resolver problemas trabalhistas, mantém 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 de suas atividades (na EaD e no seu vínculo efetivo), em função do acúmulo de funções.

Nesse direcionamento, nota-se que ainda não há qualificação e estabilidade para os profissionais que trabalham com EaD. Dessa maneira, há nuances de voluntarismos e financiamentos instáveis com pretensões de atendimento quantitativo e não qualitativo. Além disso, não se infere que há uma política pública consistente que garanta modos mais qualificáveis de operacionalização da EaD pública, como ocorre em outros países que possuem uma universidade especificamente nessa modalidade de ensino. Há, ainda, estruturas frágeis de financiamentos, com a política de bolsas com baixos valores para tutoria e tempo indeterminado e poucas orientações sobre as funções de cada profissional, bem como as formações necessárias.

A partir dessas considerações, para melhor compreensão desse cenário, será apresentado a seguir como estão configurados os cursos ofertados na UAB.

1.2 Características dos cursos ofertados no âmbito da UAB e democratização do acesso ao ensino superior

Como mencionado anteriormente, o atendimento prioritário da UAB, nos últimos anos, foi atender à formação de professores, assim como dirigentes, gestores e trabalhadores

em Educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, conforme disposto no art. 1º do Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006a).

Segundo os dados disponíveis no portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), os cursos ofertados são divididos nos seguintes níveis: bacharelado, extensão, licenciatura, sequencial de complementos de estudo, tecnológico, especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado. As áreas que se destacam nas buscas de cursos ofertados ativos em polos distribuídos por todo o território brasileiro são: bacharelado em Administração Pública, destacam-se as seguintes licenciaturas, como: Letras Português, Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química, Pedagogia, Geografia, Computação, Ciências Agrárias e Educação Física. Há, também, cursos na área de Educação Profissional e Tecnológica – complementação pedagógica. Em nível tecnológico, destacam-se os cursos de: sistemas de computação, segurança pública e social, gestão pública, sistema para internet, entre muitos outros.

Há diversos cursos em nível de especialização, sendo a maioria deles voltados à formação continuada de professores, destacando-se atualmente o número grande da oferta da especialização Ciência é 10! No âmbito de mestrado, destacam-se os Programas de Mestrado Profissional para qualificação de professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), que objetiva formar professores em exercício. Os programas/cursos ofertados são: Prociamb, Profmat, Profis, Profletras, ProfArtes, Profhistória, Profbio, Profqui, Profilo, Prof socio, Proef e ProfÁgua. Alguns programas foram recentemente aprovados, como, por exemplo, o Profei que é o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Essas iniciativas estão em consonância com o atual PNE 2014-2024 (INEP, 2014) (Lei nº 13.005, de junho de 2014) (BRASIL, 2014), que tem como meta a formação de 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano, até o fim do decênio.

Desde 2009, ocorre o desenvolvimento de cursos nacionais do Sistema UAB. Dessa iniciativa, destacam-se três cursos:

- Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap), que visa a formação dos quadros de gestores para atuarem na Administração – governo, unidades organizacionais e sistemas públicos.
- Curso de Bacharelado em Biblioteconomia na modalidade a Distância (BibEaD).

- Curso de Especialização em Ciências para professores das séries finais do Ensino Fundamental (Ciência é 10!).

Observa-se uma presença maciça de ações e programas na área da Educação. Destaca-se certa dificuldade de se obter dados quantitativos precisos sobre o funcionamento dos cursos desenvolvidos via UAB, o que acaba dificultando também diversas outras análises qualitativas. No entanto, observa-se, nos dados disponibilizados no Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), ampla expansão na oferta de cursos voltados à formação inicial e continuada de professores. É necessária, nessa perspectiva, uma análise sistemática de cada região brasileira para atender às novas demandas de formação profissional no Ensino Superior que responda, também, às expectativas e realidades diversas para profissionalização, atendendo outros setores e áreas de acordo com a demanda local.

Em relação à democratização do Ensino Superior, que envolve a expansão da EaD, destaca-se que, dos mais de dois milhões de matriculados, apenas 172.975 estão em Instituições Públicas de Ensino Superior. Desse modo, nota-se essa característica da EaD pública brasileira, isto é, configura-se como educação por projetos, não tendo constituída uma política sólida que institucionalize a modalidade EaD nas universidades públicas (ARRUDA, 2015). Para tanto, necessita-se de um estudo aprofundado que verifique formas de aproveitar os potenciais existentes na área educacional, em todos os níveis, profissionais, recursos tecnológicos, materiais, entre outros, por meio de uma união de esforços.

Percebe-se que as políticas públicas para a EaD tiveram, nos últimos anos, avanços, porém, também, alguns retrocessos. É importante ressaltar que um projeto que engloba a democratização da Educação Superior, bem como o aumento considerável da taxa de matrículas deve refletir e considerar o caráter público, de formação ampla e cidadã. A EaD não pode mais se tornar um modelo provisório para a manutenção da elevação de matrículas apenas, um exemplo disso são os processos de formação continuada de professores, que sempre tomam a EaD como modelo provisório ou emergencial. Portanto, o que se quer afirmar é que, ao tomar a EaD nessa perspectiva, corre-se o risco de construir uma modalidade com caráter emergencial e frágil que sempre estará voltada para uma resolução apressada de demandas para mão de obra barata.

Além disso, destaca-se outro ponto frágil, que é a falta de direitos estudantis na EaD. O Programa Nacional de Financiamento Estudantil (Pnaes) não faz menção e nem indicação sobre qualquer recurso financeiro para estudantes da EaD. Além disso, os níveis de pesquisa e extensão também não são desenvolvidos nessa modalidade por falta de financiamento, pois, conforme explica Arruda (2015, p. 333), o estudante da EaD “em função de ser oriundo de um programa governamental, como o Sistema UAB, não é integrado às políticas de pesquisa e extensão e, por conseguinte, não vivencia experiências universitárias completas”.

Sendo assim, a EaD acaba por reforçar desigualdades e fica marcada por uma desqualificação da formação e de direitos humanos para quem pretende escolher ou para quem só tem essa escolha de modalidade. O direito à educação deve ser de todos e em todas as modalidades, e, por isso, a EaD não pode reforçar desigualdades de direitos e de formação de qualidade. Desse modo, a EaD para potencializar a democratização do acesso ao Ensino Superior, bem como o aumento de matrículas de jovens de 18 a 24 anos de idade deve conter orientações claras sobre a qualidade formativa e valorização de direitos estudantis, pois é preciso que esses estudantes também tenham interesses e vivências em níveis de pesquisa e extensão na universidade pública.

A EaD não pode ser apenas um caminho para a diminuição de custos e ampliação em número de matrículas e graduados no Brasil. Nessa perspectiva, o modo de expansão da EaD pública deve ser repensado para garantir que esse predomínio quantitativo não mais ocorra. Ressalta-se, portanto, que as políticas públicas para a EaD devem estar pautadas nos mesmos critérios e condições de qualidade da educação presencial. Obviamente que são modalidades distintas, mas o compromisso com a qualidade e de direitos estudantis também devem ser garantidos nas diretrizes da modalidade a distância.

Sugerem-se diretrizes que garantam maior clareza no que tange ao papel dos profissionais envolvidos, assim como uma organização consistente que envolva o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, julga-se importante um processo de institucionalização da EaD pública para que não se configure mais como projetos, ações e políticas educativas emergenciais, e que a EaD não tome mais o papel de apenas certificar em massa e ser caracterizada como uma modalidade pior que a educação

presencial, promovendo, desse modo, a marginalização social, econômica e as desigualdades para quem optar por essa modalidade.

Portanto, finaliza-se essa primeira parte do documento no que tange ao panorama político da EaD no Brasil, reforçando a noção de que democratização do acesso ao Ensino Superior não pode ser confundida com massificação e desqualificação formativa. As políticas públicas não devem reforçar mais o caráter de barateamento e massificação da modalidade a distância. Pauta-se, desse modo, em uma expansão com dimensão quantitativa, porém que se preocupa e reforça o aspecto qualitativo da formação via EaD. Os modelos de financiamentos do SisUAB têm fragilizado o papel do docente, o que acarreta um sucateamento do trabalho e qualidade formativa. É preciso que esse profissional tenha garantias constitucionais trabalhistas e que tenha o seu trabalho docente da EaD reconhecido. A EaD no Brasil ganhará seu devido espaço se for planejada e valorizar os profissionais envolvidos, para que eles não utilizem essa modalidade de ensino como trabalho secundário.

2 Análise da oferta da EaD no Brasil nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas

Apresenta-se, neste tópico, um panorama analítico da oferta da EaD no Brasil, com dados disponibilizados pelos órgãos competentes, como, por exemplo, Inep, Capes/SisUAB e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Inicia-se com uma breve análise dos indicadores da Meta 12 do PNE (2014-2024) (INEP, 2014), realizada a partir do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2020 (INEP, 2020a).

Monitoramento dos indicadores da meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE): breves considerações

O 3º relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, publicado pelo INEP em julho de 2020, destacou alguns indicadores importantes e que são pertinentes tratar neste documento (INEP, 2020a). Referente à meta 12, têm-se: Indicador 12A: taxa bruta de matrícula na graduação (TBM); Indicador 12B: taxa líquida de escolarização na educação superior (TLE); e Indicador 12C: participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação. É válido ressaltar que os dados utilizados como fonte de monitoramento são extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C) e do Censo da Educação Superior, fontes fundamentais também utilizadas em todo o desenvolvimento deste documento.

A meta para a taxa bruta de matrícula na educação superior é de 50% até 2024. É importante lembrar que essa taxa é definida pelo total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação, independentemente da idade, em relação ao total da população em idade considerada adequada para cursar esse nível de ensino. Sendo assim, em 2019, no Brasil, essa taxa estava em 37,4%, o que configurou um crescimento de 6,2 pontos percentuais em relação ao ano de 2012, onde a TBM alcançou um valor de 31.2%. As IES privadas de ensino representam a maioria quantitativa da expansão da capacidade de atendimento na graduação. As IES públicas apresentaram um crescimento de 0,6 pontos percentuais na taxa bruta de matrícula no ano 2019 em relação a 2016, sendo que essa taxa era de 9,3% em 2016, 8,9% em 2017, 9,7% em 2018 e 9,9% em 2019.

As taxas brutas de matrícula da população de 18 a 24 anos, em 2019, quando analisadas por região, apresentam os seguintes resultados: Norte (32,8%); Nordeste (30,3%); Sudeste (39,9%); Sul (44,4%) e Centro-Oeste (44,8%). Destaca-se que a região Norte foi a única que apresentou crescimento da taxa em todo o período de 2012 a 2019. Ao realizar uma análise demográfica da população de 18 a 24 anos em cada região brasileira, o relatório conclui que as disparidades demográficas influenciam diretamente no crescimento ou decréscimo da taxa bruta de matrículas em cada região do Brasil. Por isso, a análise dessa taxa sempre deve ser realizada junto a uma análise demográfica do tamanho da população no referido ano.

Observa-se, por exemplo, que houve variações positivas e negativas das populações das UF, o que também influencia o cálculo da TBM. Tocantins e Rio Grande do Norte tiveram as maiores variações negativas nas suas populações, -10,1% e -7,9%, respectivamente. As suas TBM cresceram no período e alcançaram 33,0% e 36,7%, respectivamente, também influenciadas pela diminuição da população. Ainda assim, estão distantes da meta de 50% a ser atingida em 2024.

Em relação à meta para a taxa líquida de escolarização na educação superior, espera-se que alcance 33% em 2024. É válido ressaltar que a taxa líquida de escolarização é um aperfeiçoamento da taxa líquida de matrícula – que indica o acesso ao sistema educacional por uma população considerada na idade de referência para cursar determinado nível de ensino. Já a taxa líquida de escolarização considera o percentual da população que está dentro da idade de referência, mas também que já concluiu o nível de ensino em questão, isto é, a taxa líquida de escolarização indica o percentual da população de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu a graduação.

A taxa líquida de escolarização brasileira cresceu em todo o período de 2012 a 2019, com exceção de 2017, tendo sido 20,1% em 2012 e 25,5% em 2019. Em relação a cada região do Brasil, tem-se: Norte (21,0%); Nordeste (19,5%); Sudeste (28,1%); Sul (30,6%) e Centro-Oeste (31,1%). Sendo assim, as regiões Norte e Nordeste foram as únicas que estiveram abaixo da taxa calculada para o Brasil em 2019 e mais distantes de atingirem a meta de 33%. É válido destacar que apenas três UF atingiram taxas acima da meta pretendida de 33%, são elas: Distrito Federal (42,2%), Amapá (34,4%) e Santa Catarina (33,7%).

No que tange o indicador 12C – Participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação, a meta é que pelo menos 40% das novas matrículas sejam efetuadas no segmento público até 2024. Esse indicador é calculado por meio da razão entre o crescimento de matrículas na graduação nas IES públicas e o crescimento total de matrículas na graduação em um dado período.

Segundo o relatório, a participação das IES públicas na expansão de matrículas atingiu 12,7% em 2018, apresentando um crescimento de 7.2 p.p em relação ao ano de 2015. Esse crescimento justifica-se devido ao crescimento proporcional das matrículas públicas em relação ao crescimento das matrículas privadas. No entanto, 12,7% da participação das IES públicas, ainda, é muito baixo em relação à meta de 40%. Entre 2012 a 2018, houve um crescimento total de matrículas atingindo o quantitativo de 1,41 milhão. As IES públicas federais representam 16,8% desse crescimento, e as IES públicas estaduais 2,5% apenas. O crescimento dos cursos de graduação a distância nas IES privadas foi o responsável por 67,3% da expansão do total de matrículas entre 2012 a 2018. Já as matrículas nos cursos EaD nas IES públicas tiveram uma queda de 4,8% de 182 mil para 173 mil no mesmo período.

Nota-se, portanto, um protagonismo da expansão entre 2012 e 2018 das IES públicas federais na modalidade presencial e uma redução de matrículas EaD na rede federal. Destaca-se também que as redes estaduais contribuíram em ambas as modalidades para expansão, e as redes municipais tiveram queda significativa nas duas modalidades de ensino. Desse modo, infere-se sobre a importância de se criar estratégias, planejamento e oferta de matrículas de graduação a distância nas universidades federais nos próximos anos.

A participação das IES públicas federais na expansão entre 2012 e 2018 ficou abaixo da meta de 40% em todas as regiões do Brasil. As regiões com maior participação do segmento público no crescimento das matrículas foram: Centro-Oeste (33,4%), Sudeste (28,8%) e Nordeste (15,5%). Já as regiões Norte e Sul tiveram retração considerável em -16,9% e -15,1% respectivamente. O setor privado manteve a sua expansão positiva em todas as regiões. O segmento público, além de estar distante da meta 12C do PNE, também apresentou desigualdades de expansão e retração em algumas regiões. Entende-se, portanto, que uma expansão via EaD deva vir acompanhada de ampla divulgação da oferta de vagas, bem como características da EaD pública com a mesma

qualidade que se imprime ao presencial nessas IES e incentivos para permanência estudantil, envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, o terceiro relatório de monitoramento das metas do PNE para a meta 12 (INEP, 2020a) concluiu que, para o alcance da meta de 50% da taxa bruta de matrículas até 2024, será necessário um crescimento de 12,6 p.p., ou seja, uma média de 2,5 ao ano. As regiões Norte (32,8%) e Nordeste (30,3%) apresentam as menores taxas. Logo, sugere-se maior atenção para essas regiões, principalmente nos estados da região Nordeste onde se concentraram os estados com os menores índices. Para o alcance da meta de 33% da taxa líquida de escolarização, será necessário um crescimento de 7,5 p.p., uma média de 1,5 ao ano. Novamente as regiões Norte e Nordeste merecem atenção devido aos baixos índices, em especial os estados da região Nordeste. Em relação à participação do segmento público na expansão de matrículas, está bem abaixo dos 40% pretendido, com 12,7%. As matrículas na EaD encontram-se em queda nas redes federal e municipais, ao passo que é na EaD que a expansão privada tem ocorrido.

Para compreender melhor o cenário atual desses desafios para atingir as metas pretendidas, apresenta-se a seguir um panorama geral da oferta da EaD no Brasil nas IES com destaque para as IES públicas federais. Ressalta-se que todos os dados foram extraídos no Censo da Educação Superior de 2018 (INEP, 2019).

2.1 Panorama geral da oferta de cursos superiores

Na tabela 2.1 e no gráfico 2.1, é possível observar a quantidade de IES ativas no Brasil por Categoria Administrativa ou Organização Acadêmica (CA/OA) como: Universidades (Univ.), Centro Universitário (CU); Faculdades (Fac.); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifect); Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). As IES públicas federais totalizam 110 – o que representa cerca de 4,3% do total de IES no Brasil, sendo as públicas de forma geral 274 (10,8%), as particulares com fins lucrativo são 1.303 (51,4%) mais do que a metade, as particulares sem fins lucrativos são 935 (36,9%) e as especiais são 25 (1,0%). Esses índices mostram que as públicas têm pouquíssima representatividade no País, as federais, então, são ínfimas. Assim, seria necessário que fosse realizado um estudo sobre como realizar a expansão nas ofertas de cursos de forma que não onere em termos de recursos humanos, pedagógicos,

tecnológicos, afetando o financeiro, buscando otimizar as parcerias com estados e municípios.

Tabela 1 – Número das IES por categoria administrativa e organização acadêmica

Categoria Administrativa /Organização Acadêmica	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	Ifect	Cefet	Total
Total	199	230	2.068	38	2	2.537
Pública federal	63	2	5	38	2	110
Pública estadual	40	2	86	–	–	128
Pública municipal	4	6	26	–	–	36
Privada com fins lucrativos	21	111	1.171	–	–	1.303
Privada sem fins lucrativos	71	106	758	–	–	935
Especial	–	3	22	–	–	25

Legenda:

Ifect – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

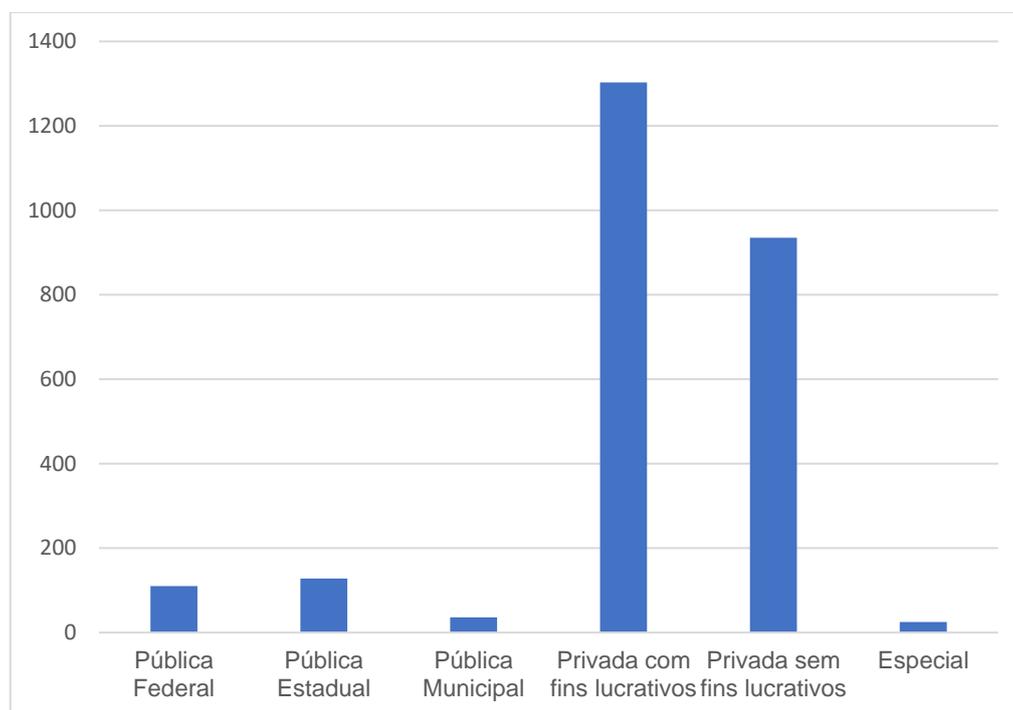


Gráfico 2.1 – Número de IES por categoria administrativa e organização acadêmica

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Outra classificação utilizada é o local de oferta, cuja distribuição nas UF e nas categorias administrativas das IES é apresentada nas tabelas de 2.2 a 2.9 e nos gráficos 2.2 a 2.8.

Vale destacar que os locais de oferta podem ser *campi* e/ou polos presenciais pertencentes a cada IES ou espaços cedidos por meio de parcerias públicas ou privadas para a oferta de cursos tanto na modalidade presencial, quanto a distância. Alguns estados brasileiros possuem maior expressividade no total de locais de oferta em IES públicas federais, sendo eles: Rio Grande do Sul (400); Minas Gerais (398); Rio de Janeiro (224); Bahia (212); São Paulo (185); Ceará (153); Pará (139); Paraná (132); Pernambuco (115) e Santa Catarina (109).

Tabela 2 - Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa

UF da IES (local de oferta)	PF	%	PE	%	PM	%	PSFL	%	PCFL	%	Esp	%	Total	%
Total	3.123	9,8	2.643	8,3	116	0,4	17.731	55,9	8.075	25,5	36	0,1	31.724	100,0
Acre	50	28,1	4	2,2	0	0,0	81	45,5	43	24,2	0	0,0	178	100,0
Alagoas	44	12,6	14	4,0	0	0,0	202	57,9	89	25,5	0	0,0	349	100,0
Amapá	17	13,7	4	3,2	0	0,0	82	66,1	21	16,9	0	0,0	124	100,0
Amazonas	43	10,4	61	14,7	0	0,0	205	49,5	105	25,4	0	0,0	414	100,0
Bahia	212	9,7	308	14,1	1	0,0	1.374	62,9	289	13,2	0	0,0	2.184	100,0
Ceará	153	14,9	61	6,0	0	0,0	594	58,0	217	21,2	0	0,0	1.025	100,0
Distrito Federal	21	4,6	4	0,9	0	0,0	296	64,3	139	30,2	0	0,0	460	100,0
Espírito Santo	98	14,2	7	1,0	3	0,4	362	52,3	222	32,1	0	0,0	692	100,0
Goiás	87	8,0	88	8,1	10	0,9	679	62,4	224	20,6	0	0,0	1.088	100,0
Maranhão	97	9,9	357	36,3	1	0,1	391	39,7	138	14,0	0	0,0	984	100,0
Mato Grosso	89	10,7	71	8,6	0	0,0	460	55,5	209	25,2	0	0,0	829	100,0
Mato Grosso do Sul	86	13,8	41	6,6	1	0,2	315	50,6	180	28,9	0	0,0	623	100,0
Minas Gerais	389	11,2	108	3,1	9	0,3	1.815	52,4	1.141	33,0	0	0,0	3.462	100,0
Pará	139	11,4	60	4,9	2	0,2	773	63,6	241	19,8	0	0,0	1.215	100,0
Paraíba	74	17,7	24	5,8	0	0,0	248	59,5	71	17,0	0	0,0	417	100,0
Paraná	132	4,9	257	9,6	6	0,2	1.612	60,2	670	25,0	0	0,0	2.677	100,0
Pernambuco	115	12,7	41	4,5	2	0,2	560	61,6	161	17,7	30	3,3	909	100,0
Piauí	89	15,6	138	24,1	0	0,0	261	45,6	84	14,7	0	0,0	572	100,0
Rio de Janeiro	224	11,9	68	3,6	3	0,2	1.033	54,7	561	29,7	0	0,0	1.889	100,0
Rio Grande do Norte	85	19,6	34	7,9	0	0,0	235	54,3	79	18,2	0	0,0	433	100,0
Rio Grande do Sul	400	19,3	39	1,9	0	0,0	1.032	49,8	601	29,0	0	0,0	2.072	100,0
Rondônia	31	9,2	7	2,1	0	0,0	208	61,5	92	27,2	0	0,0	338	100,0
Roraima	55	41,7	5	3,8	0	0,0	46	34,8	26	19,7	0	0,0	132	100,0
Santa Catarina	109	7,6	75	5,2	17	1,2	814	56,5	425	29,5	0	0,0	1.440	100,0
São Paulo	185	2,9	624	9,7	57	0,9	3.641	56,5	1.928	29,9	6	0,1	6.441	100,0
Sergipe	34	12,9	2	0,8	0	0,0	199	75,4	29	11,0	0	0,0	264	100,0
Tocantins	54	12,2	141	32,0	4	0,9	181	41,0	61	13,8	0	0,0	441	100,0
Internacional	11	15,3	0	0,0	0	0,0	32	44,4	29	40,3	0	0,0	72	100,0

Legenda:

PF: pública federal; PE: pública estadual; PM: pública municipal; PSFL: privada sem fins lucrativos; PCFL: privada com fins lucrativos; e Esp: especial.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

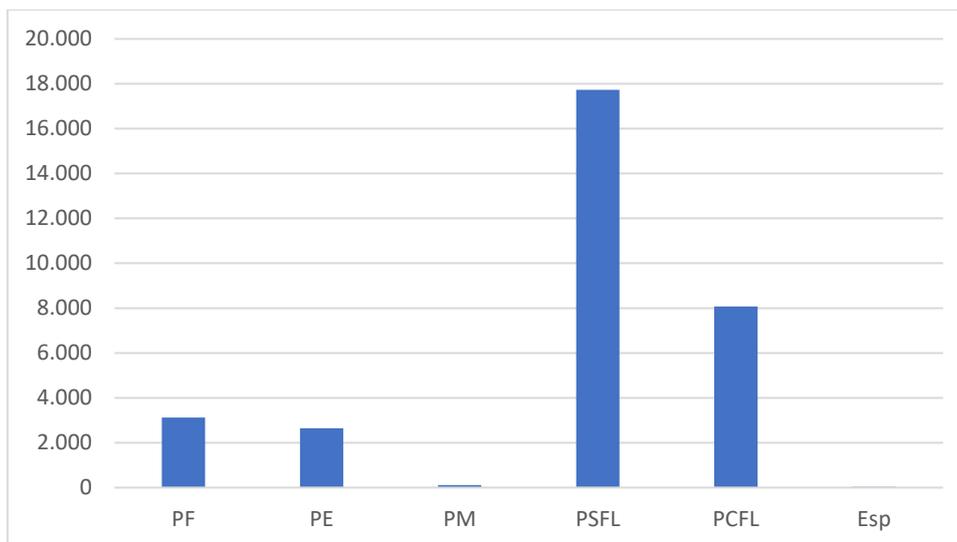


Gráfico 2.2 – Número de locais de oferta de Ensino Superior por UF e categoria administrativa das IES
Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na tabela 2.3, é possível constatar que os estados do Maranhão (46%), Roraima (46%), Tocantins (45%), Piauí (40%) e Acre (30%) são as UFs cujas porcentagens de locais de oferta nas IES públicas são maiores, mesmo assim, em todos eles, a maior parte dos locais de oferta, ainda, é pertencente às IES privadas. Na outra ponta, estão Distrito Federal (95%), Rondônia (89%), São Paulo (86%), Sergipe (86%) e Santa Catarina (86%), com mais de 86% dos locais de oferta sendo pertencentes às IES privadas.

Tabela 3 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais

UF da IES (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Especiais	%	Total
Total	5.882	19	25.806	81	36	0	31.724
Maranhão	455	46	529	54	0	0	984
Roraima	60	46	72	55	0	0	132
Tocantins	199	45	242	55	0	0	441
Piauí	227	40	345	60	0	0	572
Acre	54	30	124	70	0	0	178
Rio Grande do Norte	119	28	314	73	0	0	433
Amazonas	104	25	310	75	0	0	414
Bahia	521	24	1.663	76	0	0	2.184
Paraíba	98	24	319	76	0	0	417
Rio Grande do Sul	439	21	1.633	79	0	0	2.072
Ceará	214	21	811	79	0	0	1.025
Mato Grosso do Sul	128	21	495	79	0	0	623
Mato Grosso	160	19	669	81	0	0	829

UF da IES (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Especiais	%	Total
Pernambuco	158	17	721	79	30	3	909
Goiás	185	17	903	83	0	0	1.088
Amapá	21	17	103	83	0	0	124
Alagoas	58	17	291	83	0	0	349
Pará	201	17	1.014	83	0	0	1.215
Espírito Santo	108	16	584	84	0	0	692
Rio de Janeiro	295	16	1.594	84	0	0	1.889
Internacional	11	15	61	85	0	0	72
Paraná	395	15	2.282	85	0	0	2.677
Minas Gerais	506	15	2.956	85	0	0	3.462
Santa Catarina	201	14	1.239	86	0	0	1.440
Sergipe	36	14	228	86	0	0	264
São Paulo	866	13	5.569	86	6	0	6.441
Rondônia	38	11	300	89	0	0	338
Distrito Federal	25	5	435	95	0	0	460

Legenda:

Pública = federal + estadual + municipal.

Privada = sem fins lucrativos + privada com fins lucrativos.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na tabela 2.4 e no gráfico 2.3, é possível notar que o Nordeste (1.886) e o Sudeste (1.775) possuem quase a mesma quantidade de locais de oferta pertencentes às IES públicas. Porém, quando se observam as IES privadas, o Sudeste (10.703) tem pouco mais que o dobro do número de locais de oferta em relação ao Nordeste (5.221).

Tabela 4 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, por região

UF da IES (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Especiais	%	Total
Nordeste	1.886	26,4	5.221	73,2	30	0,4	7.137
Norte	677	23,8	2.165	76,2	0	0,0	2.842
Sul	1.035	16,7	5.154	83,3	0	0,0	6.189
Centro-Oeste	498	16,6	2.502	83,4	0	0,0	3.000
Sudeste	1.775	14,2	10.703	85,7	6	0,0	12.484

Legenda:

Pública = federal + estadual + municipal.

Privada = sem fins lucrativos + privada com fins lucrativos.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

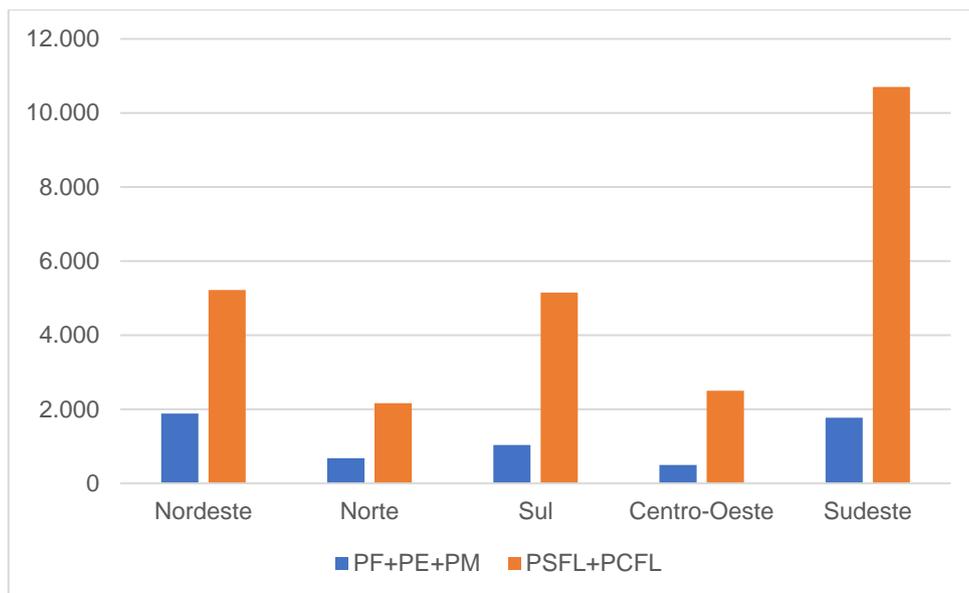


Gráfico 2.3 - Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, por região

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

A seguir, apresenta-se o detalhamento dos locais de oferta por região. Destaca-se que a categoria “especial” foi excluída das tabelas nas regiões que não possuem nenhum local de oferta pertencente a essa categoria.

Na tabela 2.5 e no gráfico 2.4, observa-se que, no Centro-Oeste, o número de locais de oferta de Ensino Superior pertencentes às IES públicas no Distrito Federal é de apenas 25 locais, o que representa 5,4% do total. Goiás com 185 é o estado com o maior número de locais de oferta de ensino superior.

Tabela 5 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Centro-Oeste

Centro-Oeste					
UF da IES (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Total
Mato Grosso do Sul	128	20,5	495	79,5	623
Mato Grosso	160	19,3	669	80,7	829
Goiás	185	17,0	903	83,0	1.088
Distrito Federal	25	5,4	435	94,6	460
Total	498	16,6	2502	83,4	3000

Legenda:

Pública = federal + estadual + municipal.

Privada = sem fins lucrativos + privada com fins lucrativos.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

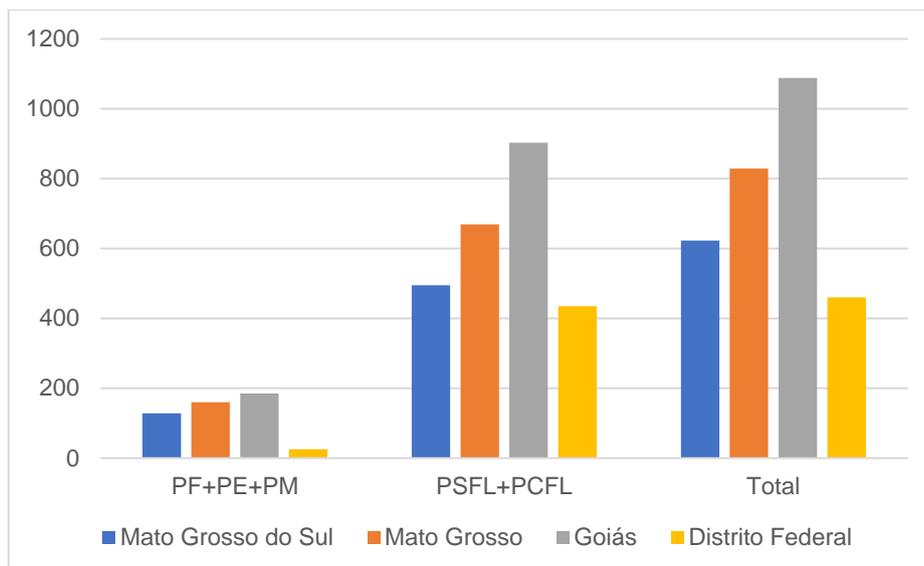


Gráfico 2.4 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Centro-Oeste
Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na tabela 2.6 e no gráfico 2.5, observa-se que, na região Norte, os estados do Pará (201) e Tocantins (199) possuem maior número de locais de oferta de Ensino Superior em IES públicas. Mas o que chama a atenção é o expressivo número de locais de oferta de ensino superior em IES privadas no estado do Pará (1014). Em Roraima e Tocantins, há maior porcentagem de locais de oferta de ensino superior em IES públicas, aproximadamente 45%.

Tabela 6 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Norte

Norte					
UF da IES (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Total
Roraima	60	45,5	72	54,5	132
Tocantins	199	45,1	242	54,9	441
Acre	54	30,3	124	69,7	178
Amazonas	104	25,1	310	74,9	414
Amapá	21	16,9	103	83,1	124
Pará	201	16,5	1014	83,5	1.215
Rondônia	38	11,2	300	88,8	338
Total	677	23,8	2165	76,2	2.842

Legenda:

Pública = federal + estadual + municipal.

Privada = sem fins lucrativos + privada com fins lucrativos.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

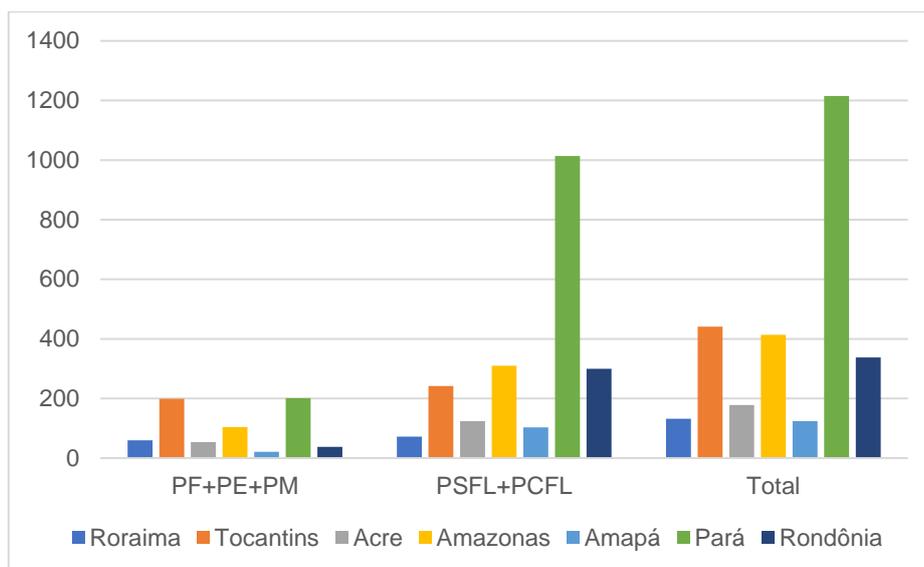


Gráfico 2.5 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Norte
Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na região Norte, de acordo com a tabela 2.7 e o gráfico 2.6, destaca-se a porcentagem de locais de oferta de Ensino Superior nas IES públicas no estado no Maranhão (46,2%) do total. Vale destacar que a maior parte desses locais de oferta pertence à Universidade Estadual do Maranhão, IES que será analisada neste documento.

Tabela 7 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Nordeste

Nordeste							
UF da IES (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Especiais	%	Total
Maranhão	455	46,2	529	53,8	0	0,0	984
Piauí	227	39,7	345	60,3	0	0,0	572
Rio Grande do Norte	119	27,5	314	72,5	0	0,0	433
Bahia	521	23,9	1663	76,1	0	0,0	2.184
Paraíba	98	23,5	319	76,5	0	0,0	417
Ceará	214	20,9	811	79,1	0	0,0	1.025
Pernambuco	158	17,4	721	79,3	30	3,3	909
Alagoas	58	16,6	291	83,4	0	0,0	349
Sergipe	36	13,6	228	86,4	0	0,0	264
Total	1.886	26,4	5221	73,2	30	0,4	7.137

Legenda:

Pública = federal + estadual + municipal.

Privada = sem fins lucrativos + privada com fins lucrativos.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

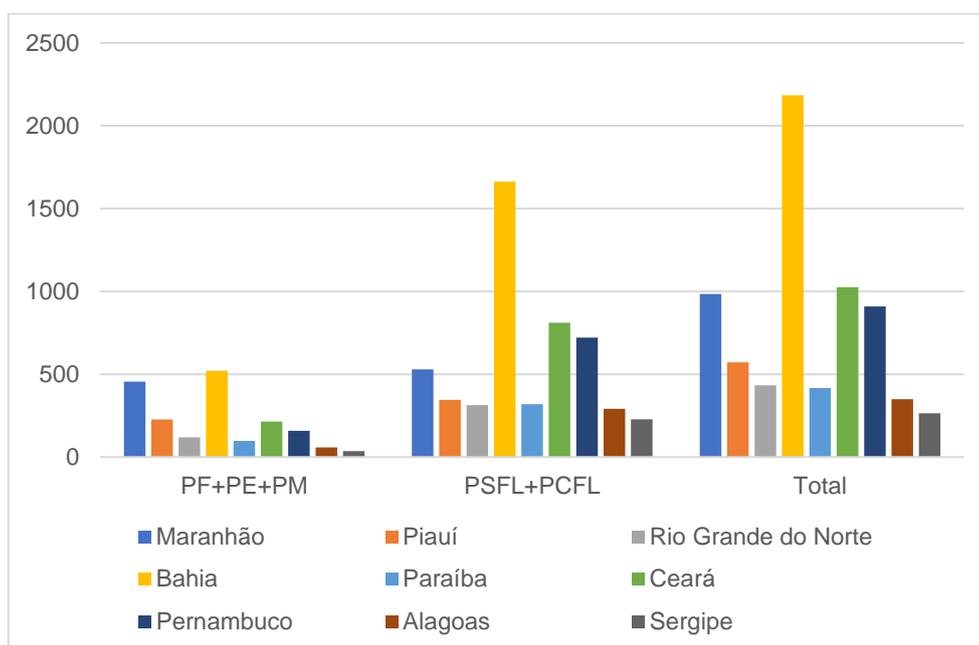


Gráfico 2.6 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Nordeste

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na região Sul, destaca-se o grande número de locais de oferta de ensino superior nas IES privadas, totalizando 5.154, conforme tabela 2.8 e gráfico 2.7.

Tabela 8 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Sul

Sul					
UF da IES (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Total
Rio Grande do Sul	439	21,2	1.633	78,8	2.072
Paraná	395	14,8	2.282	85,2	2.677
Santa Catarina	201	14,0	1.239	86,0	1.440
Total	1.035	16,7	5.154	83,3	6.189

Legenda:

Pública = federal + estadual + municipal.

Privada = sem fins lucrativos + privada com fins lucrativos.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

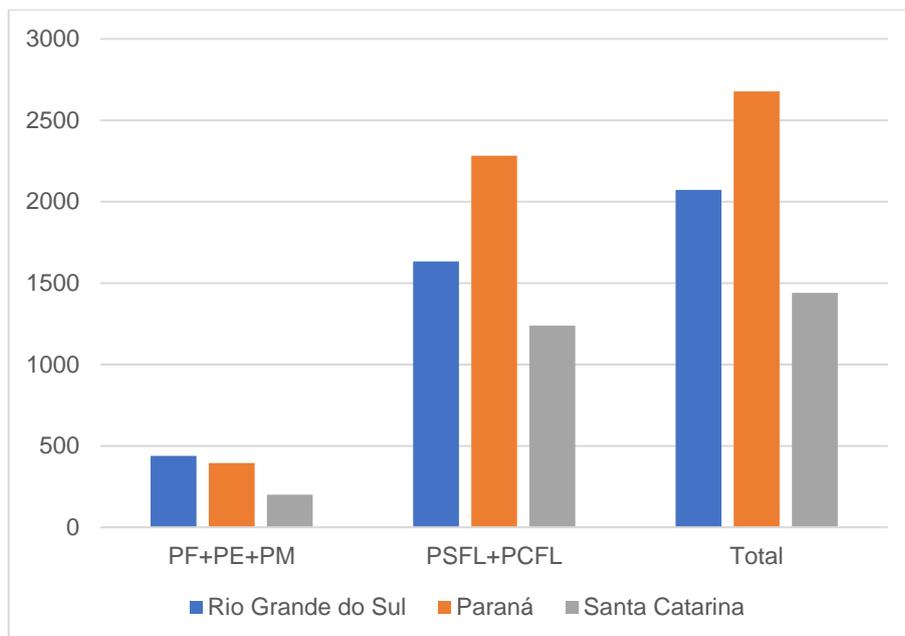


Gráfico 2.7 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Sul
Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na região Sudeste, as porcentagens de locais de oferta de ensino superior nas IES públicas e privadas varia muito pouco de um estado para outro, com uma média de aproximadamente 85% dos locais de oferta pertencendo às IES privadas, variando de 13,4% a 15,6%, nas públicas, como se observa na tabela 2.9 e no gráfico 2.8.

Tabela 9 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Sudeste

Sudeste							
UF da IES (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Especiais	%	Total
Rio de Janeiro	295	15,6	1.594	84,4	0	0,0	1.889
Espírito Santo	108	15,6	584	84,4	0	0,0	692
Minas Gerais	506	14,6	2.956	85,4	0	0,0	3.462
São Paulo	866	13,4	5.569	86,5	6	0,1	6.441
Total	1.775	14,2	10.703	85,7	6	0,0	12.484

Legenda:

Pública = federal + estadual + municipal.

Privada = sem fins lucrativos + privada com fins lucrativos.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

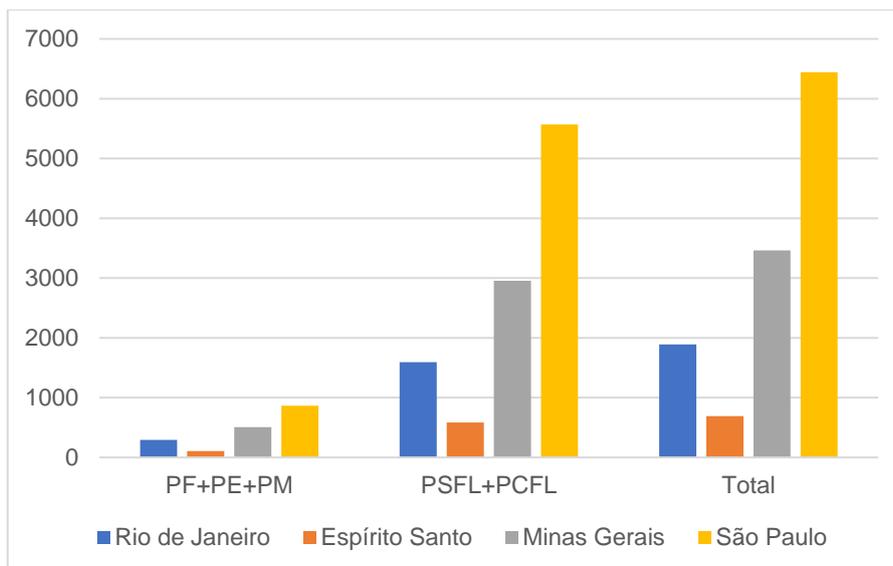


Gráfico 2.8 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Sudeste

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação ao número de cursos a distância, por categoria administrativa, tem-se que as instituições públicas federais possuem uma participação de 0,8% (325 cursos) no total da oferta; as públicas estaduais 0,4% (141 cursos); as públicas municipais apenas 0,1% (31 cursos), as privadas com fins lucrativos representam a maioria sendo 4,0% (1.548 cursos). Na tabela 2.10 e no gráfico 2.9, pode-se observar a quantidade de cursos por categoria administrativa e por modalidade.

Tabela 10 – Número de cursos (graduação e sequencial) por categoria administrativa e modalidade

Categoria Administrativa	Modalidade				Total
	Presencial	%	A distância	%	
Total	35.076	91,7	3.180	8,3	38.256
Pública federal	6.362	95,1	325	4,9	6.687
Pública estadual	3.372	96,0	141	4,0	3.513
Pública municipal	370	92,3	31	7,7	401
Privada com fins lucrativos	14.321	90,2	1.548	9,8	15.869
Privada sem fins lucrativos	10.471	90,2	1.135	9,8	11.606
Especial	180	100,0	0	0,0	180

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

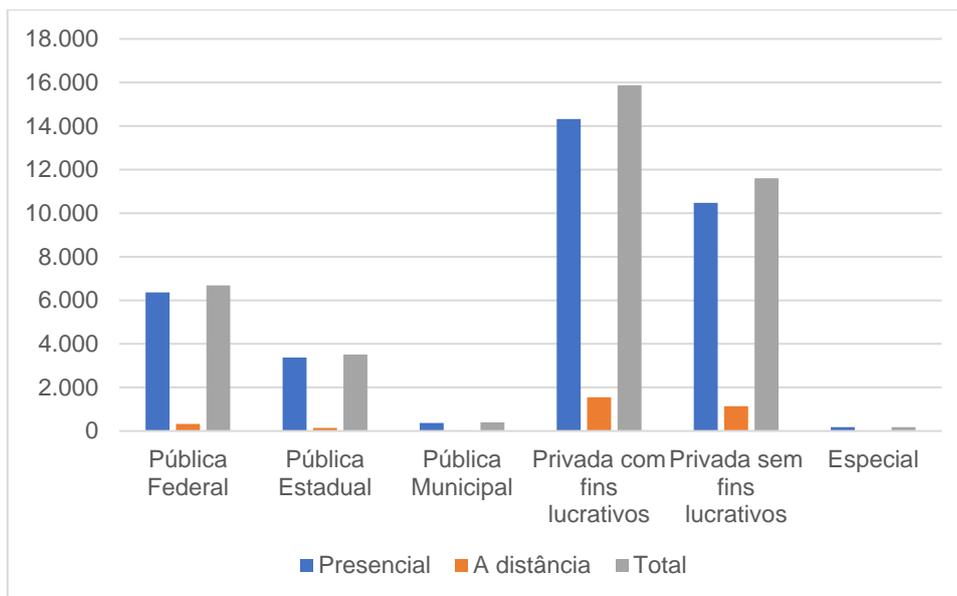


Gráfico 2.9 – Número cursos por categoria administrativa e modalidade
Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Nota-se maior representatividade de cursos a distância das IES públicas em âmbito federal em comparação com as estaduais e municipais, isto porque, o quantitativo de IES públicas federais pertencentes e com polos UAB é mais expressivo em todo o território brasileiro, logo há mais iniciativas de ofertas dessa modalidade.

Anteriormente, mostrou-se que houve queda significativa em ambas as modalidades na taxa bruta de matrícula e líquida de escolarização na IES públicas municipais. Por isso, uma alternativa significativa seria a parceria para a oferta entre as IES públicas federais, estaduais e municipais, pois poderiam unir *expertise*, estrutura em diversas localidades para potencializar e fortalecer o sistema público e tentar garantir a participação dos 40% na expansão de matrículas no ensino superior público.

Na tabela 2.11, é possível verificar a quantificação dos cursos a partir da Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine). Notou-se, no censo de 2018, nas IES públicas federais maior expressividade nas áreas de Educação com aproximadamente 32% (2.134 cursos) e Engenharia, Produção e Construção com 17,5% (1.173 cursos).

Tabela 11 – Número de cursos por categoria administrativa e Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine)

Área Cine	Categoria administrativa						Total
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL	Esp	
Total	6.687	3.513	401	15.869	11.606	180	38.256

0. Programas básicos	181	66	–	1	1	–	249
1. Educação	2.134	1.476	110	1.776	1.869	70	7.435
2. Artes e humanidades	407	159	6	529	595	2	1.698
3. Ciências sociais, jornalismo e informação	395	140	24	745	577	10	1.891
4. Negócios, administração e direito	521	453	87	5.103	3.363	38	9.565
5. Ciências naturais, matemática e estatística	449	165	4	118	171	3	910
6. Computação e tecnologias da informação e comunicação (TIC)	387	170	23	1.131	761	9	2.481
7. Engenharia, produção e construção	1.173	410	49	2.680	1.793	15	6.120
8. Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	440	159	17	264	261	3	1.144
9. Saúde e bem-estar	490	259	76	2.913	1.885	29	5.652
10. Serviços	110	56	5	609	330	1	1.111

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Esp: especial.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na EaD, pode-se observar, na tabela 2.12 e no gráfico 2.10, maior expressividade nas áreas de Educação com 1.000 cursos, sendo 256 ofertados nas IES e 613 nas privadas. Destes cursos, a maioria são na área de Formação de professores. Cabe mencionar também a área de Negócios, administração e direito com a oferta de 46 cursos nas IES.

Tabela 12 – Número de cursos de graduação a distância e porcentagem por categoria administrativa e áreas da Classificação Internacional Normalizada da Educação

Área Cine	Pública			%	Privada	%	Total
	Federal	Estadual	Municipal				
Total	325	139	31	15,6	2.682	84,4	3.177
Educação	256	109	22	38,7	613	61,3	1.000
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1	0	2	15,0	17	85,0	20
Serviços	6	2	1	7,1	118	92,9	127
Negócios, administração e direito	46	23	6	5,8	1.219	94,2	1.294
Ciências sociais, jornalismo e informação	2	0	0	4,5	42	95,5	44
Computação e TIC	7	1	0	4,2	182	95,8	190
Engenharia, produção e construção	6	3	0	3,6	239	96,4	248
Artes e humanidades	1	1	0	2,1	92	97,9	94
Ciências naturais, matemática e estatística	0	0	0	0,0	12	100,0	12
Saúde e bem-estar	0	0	0	0,0	148	100,0	148

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

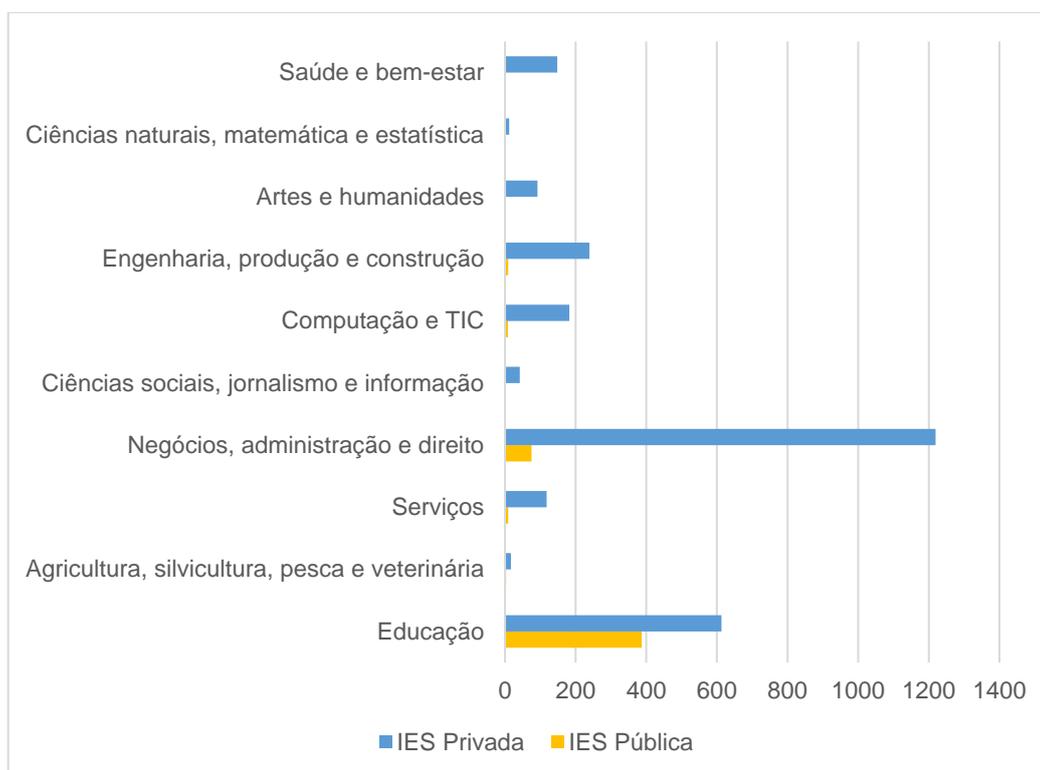


Gráfico 2.10 – Número de cursos a distância e porcentagem por categoria administrativa e Classificação Internacional Normalizada da Educação

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na tabela 2.13, destaca-se que, do total de cursos a distância oferecidos pelas IES públicas, 78,2% são cursos da área de Educação, na sequência vêm os cursos da área de Negócios, administração e direito com 15,2% e um total de 75 cursos oferecidos, enquanto as IES privadas oferecem 1.219 cursos nessa área, o que representa a necessidade de um estudo sobre as desigualdades de oferta de cursos e demandas locais e regionais nos campos de conhecimento e em relação às esferas públicas e privadas.

Tabela 13 – Número de cursos de graduação a distância por categoria administrativa e porcentagem em relação ao total de cursos oferecidos pelas IES públicas e privadas

Área Cine	Pública					Privada	%
	Federal	Estadual	Municipal	Total	%		
Total	325	139	31	495	100,0	2.682	100,0
Educação	256	109	22	387	78,2	613	22,9
Negócios, administração e direito	46	23	6	75	15,2	1.219	45,5
Serviços	6	2	1	9	1,8	118	4,4
Engenharia, produção e construção	6	3	0	9	1,8	239	8,9
Computação e tecnologias da informação e comunicação (TIC)	7	1	0	8	1,6	182	6,8
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1	0	2	3	0,6	17	0,6
Ciências sociais, jornalismo e informação	2	0	0	2	0,4	42	1,6
Artes e humanidades	1	1	0	2	0,4	92	3,4
Ciências naturais, matemática e estatística	0	0	0	0	0,0	12	0,4
Saúde e bem-estar	0	0	0	0	0,0	148	5,5

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Como o foco da expansão está no âmbito das públicas federais, a seguir serão apresentados dados totais e os que especificam a oferta de cursos a distância nas IES públicas federais, que possuem polo UAB. Na tabela 2.14, pode-se observar os dados que foram disponibilizados para o Censo de 2018, pois há um total de 1.477 locais de oferta sendo polo UAB. Estados como BA, CE, ES, MA, MG (com maior expressividade), RJ, RS e SP destacam-se na oferta de cursos com Polo UAB.

Tabela 14 – Número de locais de oferta de Ensino Superior por UF da IES e por informação se o tipo de local de oferta é Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB)

UF da IES (local de oferta)	Total				Pública federal			
	Sim	Não	NI	Total	Sim	Não	NI	Total
Total	2.093	28.084	1.547	31.724	1.477	1.629	17	3.123
Acre	18	152	8	178	17	33	–	50
Alagoas	25	299	25	349	25	19	–	44
Amapá	8	113	3	124	7	10	–	17
Amazonas	14	376	24	414	14	29	–	43
Bahia	162	1.903	119	2.184	84	115	13	212
Ceará	82	863	80	1.025	62	91	–	153
Distrito Federal	3	441	16	460	3	18	–	21
Espírito Santo	64	599	29	692	64	34	–	98
Goiás	60	971	57	1.088	38	49	–	87
Maranhão	73	835	76	984	50	47	–	97
Mato Grosso	60	735	34	829	42	47	–	89
Mato Grosso do Sul	39	555	29	623	31	55	–	86
Minas Gerais	249	3.055	158	3.462	229	159	1	389
Pará	41	1.105	69	1.215	29	110	–	139
Paraíba	42	349	26	417	34	40	–	74
Paraná	180	2.424	73	2.677	47	84	1	132
Pernambuco	63	758	88	909	50	63	2	115
Piauí	87	467	18	572	61	28	–	89
Rio de Janeiro	130	1.660	99	1.889	107	117	–	224
Rio Grande do Norte	41	357	35	433	40	45	–	85
Rio Grande do Sul	184	1.834	54	2.072	182	218	–	400
Rondônia	12	315	11	338	12	19	–	31
Roraima	40	91	1	132	40	15	–	55
Santa Catarina	91	1.295	54	1.440	54	55	–	109
São Paulo	154	5.966	321	6.441	107	78	–	185
Sergipe	16	233	15	264	16	18	–	34
Tocantins	153	273	15	441	30	24	–	54
Internacional	2	60	10	72	2	9	–	11

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Legenda:

NI: não informado

Nota-se, portanto, uma considerável estrutura já consolidada de polos UAB em todo o território brasileiro. No entanto, as informações atualizadas e precisas da quantidade, da localidade e dos cursos ofertados ainda são difíceis de serem obtidas tanto pelos respondentes do Censo quanto no Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020) e *sites* das próprias IES ofertantes. No item 4 deste documento, apresentam-se, mesmo com os limites de dados oficiais disponibilizados, as IES públicas federais e quais cursos e programas via UAB são ofertados, o que auxilia no panorama geral atual de oferta x demanda. Sendo assim, esperando-se que a expansão venha a se apoiar nos polos existentes nas IES públicas federais, é preciso unir esforços para melhor disseminação de informações, dados, planejamento e divulgação da oferta entre as IES.⁵

A seguir, apresentam-se dados gerais sobre as matrículas, as vagas oferecidas, concluintes e o quantitativo de docentes nos cursos de graduação nas IES públicas federais.

2.1.1 Matrículas, concluintes, vagas oferecidas e docentes no ensino superior a distância

Anteriormente, já se informou acerca do número de matrículas nas modalidades EaD e presencial entre as IES públicas e privadas. No entanto, são apresentados dados gerais de matrículas do Censo de 2018 que permitem compreender melhor o cenário efetivo de matrículas por modalidade, UF e categoria administrativa, doravante CA. Pelas tabelas 2.15 e 2.16 e pelo gráfico 2.11, é possível verificar que a quantidade de matrículas em IES é consideravelmente maior nas privadas. Em relação às públicas, as federais possuem protagonismo que pode beneficiar na expansão via EaD, uma vez que a distribuição de polos, em todo o território brasileiro, atrelado a novas ofertas formativas, pode agregar uma quantidade significativa de matrículas. Assim, nas tabelas 2.15 e 2.16,

⁵ É válido ressaltar que os dados aqui apresentados foram extraídos do Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), dos *sites* das próprias IES que ofertam cursos EaD e no Censo. Sendo assim, destaca-se a fragilidade de obtenção de dados da oferta de cursos EaD nos *sites* institucionais das próprias IES, como de costume ocorre com os cursos presenciais. Além disso, notou-se como problemática a falta de um sistema único atualizado para a obtenção de dados gerais no que tange à EaD pública.

apresentam-se as especificidades por modalidade e por UF. Vale esclarecer que cada estado será representado por sua sigla, para dar melhor visibilidade na tabela.

Tabela 15 – Número de matrículas em IES na modalidade presencial do curso, UF da IES e categoria administrativa

Modalidade e UF	PF	PE	PM	PCFL	PSFL	Esp	Total
Total presencial	1.231.951	583.169	64.690	2.605.784	1.884.545	25.050	6.395.189
AC	11.389	–	–	13.520	367	–	25.276
AL	28.710	7.129	–	25.570	21.150	–	82.559
AP	11.602	1.160	–	17.178	3.722	–	33.662
AM	29.100	20.904	–	63.303	17.271	–	130.578
BA	57.886	46.135	–	182.270	41.991	–	328.282
CE	51.014	41.173	–	115.783	40.959	–	248.929
DF	39.190	754	–	70.102	52.217	–	162.263
ES	29.507	315	210	41.481	43.872	–	115.385
GO	35.338	17.571	12.646	72.749	49.595	–	187.899
MA	41.950	17.340	–	66.389	25.759	–	151.438
MT	26.177	17.308	–	60.317	19.842	–	123.644
MS	27.132	7.316	–	26.021	26.360	–	86.829
MG	172.109	28.820	–	216.323	223.898	–	641.150
PA	55.805	14.703	–	68.974	13.482	–	152.964
PB	49.052	16.910	–	59.142	7.965	–	133.069
PR	65.405	65.146	1.640	156.523	86.119	–	374.833
PE	55.581	16.314	266	104.802	43.749	15.258	235.970
PI	28.227	13.593	–	54.833	5.713	–	102.366
RJ	118.887	31.084	1.287	199.809	211.004	–	562.071
RN	39.650	9.455	–	39.281	8.857	–	97.243
RS	98.667	3.989	–	66.379	191.115	–	360.150
RO	11.836	–	–	24.178	14.503	–	50.517
RR	7.095	1.930	–	7.746	246	–	17.017
SC	45.748	11.322	10.412	52.266	108.202	–	227.950
SP	52.051	191.041	33.443	745.033	612.277	9.792	1.643.637
SE	24.802	–	–	39.276	3.118	–	67.196

TO	18.041	1.757	4.786	16.536	11.192	–	52.312
----	--------	-------	-------	--------	--------	---	---------------

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Esp: Especial.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Tabela 16 – Número de matrículas em IES na modalidade a distância do curso, UF da IES e categoria administrativa

Modalidade e UF	PF	PE	PM	PCFL	PSFL	Total
Total a distância	93.075	77.997	1.903	1.635.555	248.029	2.056.559
AC	94	–	–	–	–	94
AL	3.445	352	–	–	87	3.884
AP	998	–	–	–	171	1.169
AM	1.081	–	–	2.239	–	3.320
BA	1.800	1.965	–	10.314	17	14.096
CE	3.223	4.333	–	2.110	9.061	18.727
DF	466	–	–	11.584	3.070	15.120
ES	2.557	–	–	2.768	724	6.049
GO	472	1.475	–	967	77	2.991
MA	3.640	4.618	–	2.433	1.241	11.932
MT	3.742	1.497	–	–	4	5.243
MS	1.246	138	–	143.876	17.998	163.258
MG	7.911	241	–	8.446	22.835	39.433
PA	1.151	196	–	1.057	–	2.404
PB	4.300	701	–	384	–	5.385
PR	652	9.582	–	661.892	12.977	685.103
PE	3.239	1.230	–	9.108	50	13.627
PI	9.704	2.591	–	729	–	13.024
RJ	27.377	7.820	–	133.786	7.373	176.356
RN	1.978	207	–	6.074	–	8.259
RS	6.206	–	–	6.419	18.999	31.624
RD	546	–	–	337	–	883
RR	970	–	–	253	53	1.276

Modalidade e UF	PF	PE	PM	PCFL	PSFL	Total
SC	1.692	994	6	216.366	9.873	228.931
SP	393	39.758	1.897	403.584	143.419	589.051
SE	2.177	–	–	10.829	–	13.006
RO	2.015	299	–	–	–	2.314

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Obs.: a categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado algum.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

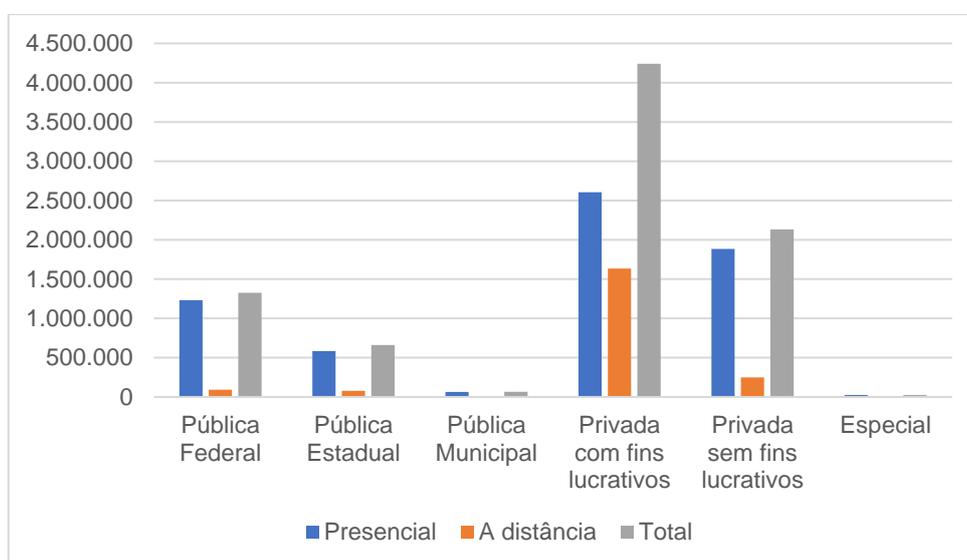


Gráfico 2.11 – Número de matrículas em IES de acordo com a modalidade e a categoria administrativa.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na modalidade a distância e nas IES públicas federais, estados como Minas Gerais (MG), Rio de Janeiro (RJ), Piauí (PI) e Rio Grande do Sul (RS) tiveram quantidades de matrículas EaD mais significativas em comparação aos demais, este comportamento também ocorreu no presencial, com exceção do Piauí (PI). No Acre (AC), só houve matrículas EaD nas IES públicas federais. Destaca-se que São Paulo (SP) e Santa Catarina (SC) foram os únicos estados que tiveram matrículas EaD em quase todas as IES em suas respectivas categorias administrativas. O total de matriculados nos cursos das IES federais são 1.325.026, sendo que, nos presenciais, têm-se 1.231.951 (93%) e a distância 93.075 (7%). Em relação à extensão nacional, o número total de matriculados, ou seja, que frequentam uma IES são 8.451.748.

Dados trazidos pela Pnad-C de 2019 indicam que a taxa de matrícula do público de 18 a 24 anos de idade está em 32,4%, o que indica desafios para a efetivação de acesso e permanência desse público no ensino superior. Desse público, 11% ainda frequentavam em 2019 a educação básica, isto é, encontravam-se atrasados na escolarização e 4,1% apenas tinham completado o ensino superior. A taxa dessa faixa etária que não frequentavam a escola, em 2019, é consideravelmente alta, sendo 63,5%.

As tabelas 2.17 e 2.18 apresentam dados importantes para este estudo que são o número de concluintes por modalidade e categoria administrativa.

Tabela 17 – Número de concluintes em IES na modalidade presencial do curso, UF da IES e categoria administrativa, 2018

UF	Categoria Administrativa						Total
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL	Esp	
Total presencial	145.889	80.449	11.681	416.187	332.099	4.552	990.857
AC	2.120	–	–	2.438	44	–	4.602
AL	2.334	851	–	3.039	3.119	–	9.343
AP	987	323	–	2.954	507	–	4.771
AM	2.634	2.576	–	12.613	3.133	–	20.956
BA	5.490	5.753	–	26.401	8.168	–	45.812
CE	5.432	3.176	–	18.479	6.157	–	33.244
DF	5.259	214	–	13.022	10.279	–	28.774
ES	3.322	90	75	6.801	8.428	–	18.716
GO	4.571	2.211	2.007	11.805	8.102	–	28.696
MA	2.720	2.295	–	9.084	3.609	–	17.708
MT	2.572	2.110	–	9.159	3.897	–	17.738
MS	3.032	879	–	4.323	4.168	–	12.402
MG	22.993	3.909	–	34.118	39.032	–	100.052
PA	8.877	2.976	–	9.368	2.542	–	23.763
PB	6.309	1.440	–	9.887	1.066	–	18.702
PR	7.626	9.610	360	25.958	17.402	–	60.956
PE	6.269	2.003	120	15.231	7.612	2.581	33.816
PI	3.517	2.015	–	7.546	904	–	13.982
RJ	13.775	4.125	89	31.269	32.573	–	81.831

RN	5.137	1.345	–	7.914	1.755	–	16.151
RS	12.215	412	–	8.770	30.976	–	52.373
RO	1.238	–	–	3.520	2.632	–	7.390
RR	710	274	–	1.086	91	–	2.161
SC	4.880	1.370	1.964	7.714	18.489	–	34.417
SP	6.889	30.159	6.373	124.886	115.396	1.971	285.674
SE	2.973	–	–	6.400	424	–	9.797
TO	2.008	333	693	2.402	1.594	–	7.030

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Esp: especial.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Tabela 18 – Número de concluintes em IES na modalidade a distância do curso, UF da IES e categoria administrativa, 2018

UF	Categoria Administrativa					Total
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL	
Total a distância	11.045	5.590	265	216.202	40.819	273.921
AC	–	–	–	–	–	–
AL	363	–	–	–	–	363
AP	4	–	–	–	–	4
AM	10	–	–	423	–	433
BA	111	498	–	356	–	965
CE	517	397	–	56	5	975
DF	240	–	–	806	187	1.233
ES	857	–	–	111	39	1.007
GO	89	49	–	–	–	138
MA	–	200	–	161	132	493
MT	284	490	–	–	–	774
MS	243	29	–	18.260	2.523	21.055
MG	991	4	–	809	3.623	5.427
PA	105	–	–	–	–	105
PB	560	43	–	–	–	603

PR	2	1.036	–	111.779	1.146	113.963
PE	283	223	–	311	–	817
PI	2.858	92	–	7	–	2.957
RJ	1.829	677	–	18.698	944	22.148
RN	206	–	–	791	–	997
RS	408	–	–	102	4.131	4.641
RO	86	–	–	–	–	86
RR	81	–	–	97	–	178
SC	296	270	–	17.809	1.986	20.361
SP	162	1.353	265	44.529	26.103	72.412
SE	182	–	–	1.097	–	1.279
TO	278	229	–	–	–	507

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Obs.: a categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado algum.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

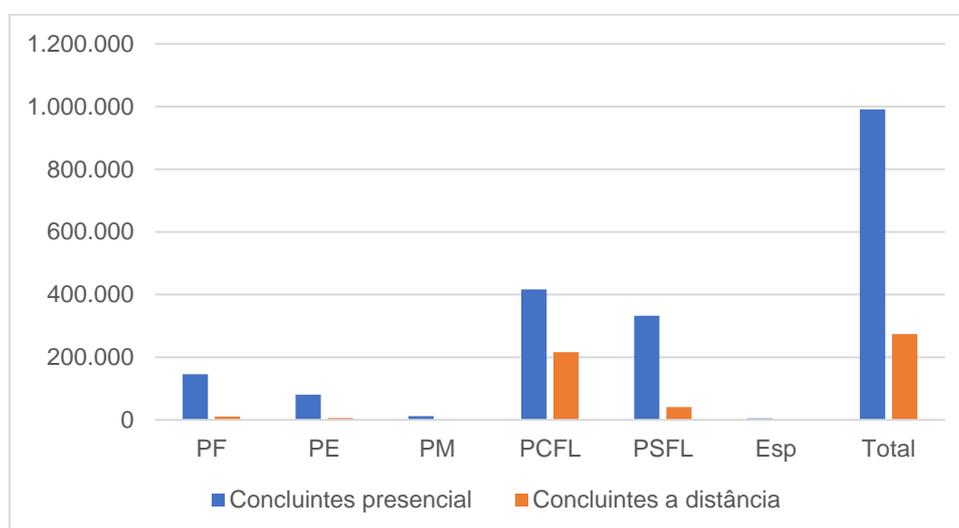


Gráfico 2.12 – Número de concluintes em IES de acordo com a modalidade e a categoria administrativa.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em 2018, o total geral de concluintes foi de 1.264.778 estudantes. Destes 156.934 são concluintes em IES públicas federais, o que equivale a aproximadamente 12,4% do total. No presencial, os concluintes representam 78,3% do total geral com 990.857 estudantes.

Destes 145.889 são concluintes em IES públicas federais. Na EaD, os concluintes representam 21,7% do total geral com 273.921 concluintes. Destes 11.045 são concluintes nas IES públicas federais. Destaca, nas IES públicas federais, maior expressividade de concluintes nos estados de Minas Gerais, Piauí e Rio de Janeiro.

Destes concluintes, o Censo conseguiu informar que 5.200 concluintes eram estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação, sendo 974 de IES pública federal. Obtiveram-se, também, informações de que 457.200 são concluintes que utilizaram algum tipo de financiamento estudantil.

Também foram obtidos no Censo dados de matrículas, tanto EaD quanto presencial, de pessoas com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. Nas IES públicas federais, há a informação de um total de 12.422 estudantes, sendo a grande maioria em universidade. No que tange a matrículas de estudantes que ingressaram em IES públicas federais por meio de programa de reserva de vagas de cunho étnico, o total informado é de 213.951 estudantes, sendo a grande maioria em universidade e instituto federal.

Em relação às vagas remanescentes⁶ em cursos EaD, pode-se visualizar na tabela 2.19 que a média da quantidade de inscritos foi maior nas públicas estaduais do que nas federais. Nas federais, as áreas que se destacam são: Educação; Negócios, administração e direito. Vale destacar também áreas de grande média nas privadas, como: Educação; Artes e humanidades; Negócios, administração e direito; Computação e TIC; Engenharia, produção e construção; Saúde e bem-estar. Essas demandas são importantes de serem analisadas e pensadas para ofertas na expansão.

⁶ Vagas remanescentes são vagas de anos anteriores que nunca foram ocupadas ou que foram liberadas por diversos motivos: óbito, não cumprimento de desempenho mínimo (jubilamento), transferência interna (transferência entre cursos da mesma IES), transferência externa (transferência para outra IES). A ocupação dessas vagas ocorre por alunos que vêm de outra IES (transferência externa), de outro curso da própria IES (transferência interna), de portadores de curso superior e de reingressantes. A forma de ingresso nessas vagas define-se como "processos seletivos para vagas remanescentes". O período a ser considerado para o cálculo do número de vagas remanescentes deve ser o do prazo mínimo de integralização do curso. Ex.: se o curso possui prazo mínimo de integralização de quatro anos, devem-se somar todas as vagas não ocupadas ou liberadas nos últimos quatro anos. Para os cursos em que as vagas são oferecidas semestralmente, devem-se considerar também as vagas liberadas ou não ocupadas no primeiro semestre.

Tabela 19 – Média da quantidade de inscritos por curso no processo seletivo de vagas remanescentes em cursos EaD, por Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine) e categoria administrativa

Área Cine	Categoria administrativa				
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL
Média geral	5,3	17,0	8,2	127,2	413,8
0. Programas básicos	–	–	–	–	–
1. Educação	5,3	19,4	8,9	195,9	277,5
2. Artes e humanidades	2,0	–	–	88,0	373,7
3. Ciências sociais, jornalismo e informação	–	–	–	68,3	52,1
4. Negócios, administração e direito	7,3	11,3	6,3	114,2	130,6
5. Ciências naturais, matemática e estatística	–	–	–	27,2	16,8
6. Computação e TIC	1,0	–	–	99,0	212,1
7. Engenharia, produção e construção	1,0	–	–	104,6	1.385,7 ^a
8. Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	–	–	10,0	81,1	7.904,6 ^b
9. Saúde e bem-estar	–	–	–	127,8	1.482,5 ^c
10. Serviços	–	–	–	60,3	32,1

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Obs.: a categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado algum.

a: Os dados mostram que existe um curso com uma quantidade superior a 120.00 inscritos. Caso esse dado seja retirado o valor médio fica em 51,6.

b: Os dados mostram que nesse grupo 5 (Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária) existe um curso com aproximadamente inscritos. Caso esse dado seja retirado o valor médio fica em 69,5.

c: Os dados mostram que existem dois casos onde a quantidade de inscritos é superior a 29.000. Caso esses dados sejam retirados o valor médio fica em 115,1.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

A média de vagas novas oferecidas por cursos na modalidade a distância agrega um total de 77,1% nas públicas federais, que é muito inferior às estaduais e às públicas municipais. Em relação à média das IES privadas, a média de vagas novas nas públicas federais é expressivamente baixa. A média de vagas nas públicas federais ocorreram em cinco áreas e destacam-se nas seguintes áreas: Computação e TIC; Engenharia, produção e construção; e Serviços. É importante ressaltar a consistente média da área da Educação em todas as categorias administrativas.

Na tabela 2.20, pode-se observar todas as categorias administrativas e suas respectivas médias:

Tabela 20 – Média por cursos da quantidade de vagas novas oferecidas na modalidade a distância de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine) e categoria administrativa

Área Cine	Categoria administrativa				
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL
Média geral	77,1	359,7	1.065,2	2.982,3	987,3
0. Programas básicos	–	–	–	–	–
1. Educação	69,3	226,4	1.197,5	3.647,7	1.098,5
2. Artes e humanidades	–	300,0	–	1.788,4	761,6
3. Ciências sociais, jornalismo e informação	–	–	–	3.575,1	823,2
4. Negócios, administração e direito	83,6	187,3	1.020,8	2.632,9	700,7
5. Ciências naturais, matemática e estatística	–	–	–	1.803,3	437,5
6. Computação e TIC	159,7	150,0	–	2.679,9	668,1
7. Engenharia, produção e construção	133,3	6.983,3	–	2.451,3	1.027,8
8. Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	–	–	265,0	6.812,6	3.102,4
9. Saúde e bem-estar	–	–	–	4.551,2	3.512,8
10. Serviços	261,7	50,0	20,0	2.808,3	578,8

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Obs.: a categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado algum.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação ao tipo de grau acadêmico, nota-se na tabela 2.21 e no gráfico 2.13 que a média da quantidade de inscritos por cursos em vagas novas na EaD nas IES públicas federais é maior nos cursos de bacharelado e tecnológico.

Tabela 21 – Média por cursos da quantidade de inscritos no processo seletivo de vagas novas, na modalidade a distância considerando o tipo de grau acadêmico e a categoria administrativa

Tipo de grau acadêmico	Categoria administrativa				
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL
Média geral	231,1	784,4	53,7	1.592,8	558,2
Bacharelado	355,6	2.130,8	73,0	2.116,1	1.033,7
Licenciatura	185,6	578,8	54,5	1.776,5	605,0
Tecnológico	549,5	306,9	41,0	1.191,2	250,8
Não aplicável	–	–	–	–	–

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Obs.: a categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

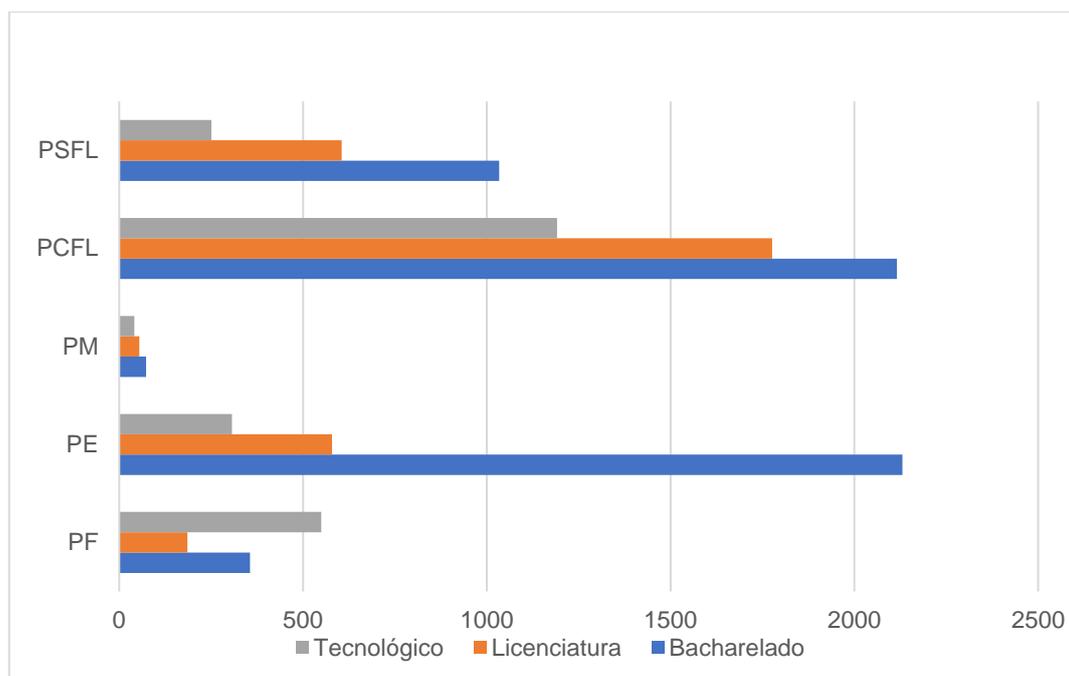


Gráfico 2.13 – Média por cursos da quantidade de inscritos no processo seletivo de vagas novas na modalidade EaD, por tipo de grau acadêmico e categoria administrativa

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Nas IES públicas federais, as médias de inscritos em vagas novas são maiores onde a média de vagas oferecidas também é maior – Bacharelado e Tecnológico. Assim, as inscrições são maiores nesses dois tipos de grau acadêmico, conforme se observa, na tabela 2.22 e no gráfico 2.14, a distribuição das médias das vagas novas oferecidas.

Tabela 22 – Média por curso da quantidade de vagas novas oferecidas na modalidade a distância, por tipo de grau acadêmico e categoria administrativa

Tipo de grau acadêmico	Categoria administrativa				
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL
Média geral	77,1	359,7	1.065,2	2.982,3	987,3
Bacharelado	85,6	1.095,2	481,7	2.862,8	1.512,5
Licenciatura	69,4	228,5	1.197,5	3.666,7	1.098,5
Tecnológico	177,2	312,2	871,7	2.714,2	622,5

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Obs.: a categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

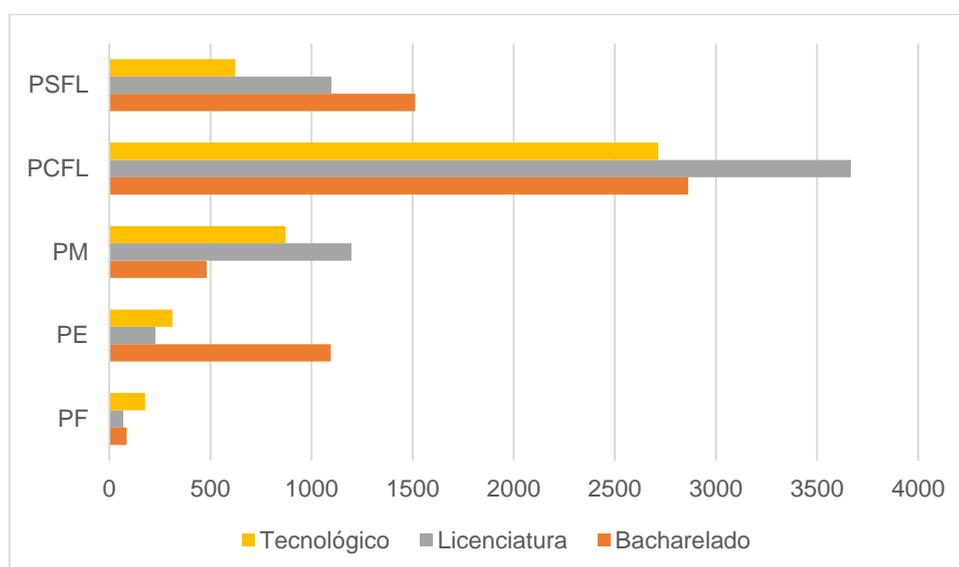


Gráfico 2.14 – Média por cursos da quantidade de vagas novas oferecidas na modalidade a distância, por tipo de grau acadêmico e categoria administrativa

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

O bacharelado também é protagonista na média de vagas remanescentes em cursos EaD nas IES públicas federais. As licenciaturas, embora a média tenha sido menor em vagas novas, nas remanescentes, possuem média acima do Tecnológico (ver tabela 2.23 e gráfico 2.15).

Tabela 23 – Média por curso da quantidade de inscritos no processo seletivo de vagas remanescentes na modalidade a distância, considerando o tipo de grau acadêmico e a categoria administrativa

Tipo de grau acadêmico					
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL
Média geral	5,3	17,0	8,2	127,2	413,8
Bacharelado	6,3	8,8	7,0	153,3	892,5
Licenciatura	5,2	19,6	8,9	196,7	277,5
Tecnológico	3,0	8,3	6,2	77,4	184,5

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Obs.: a categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

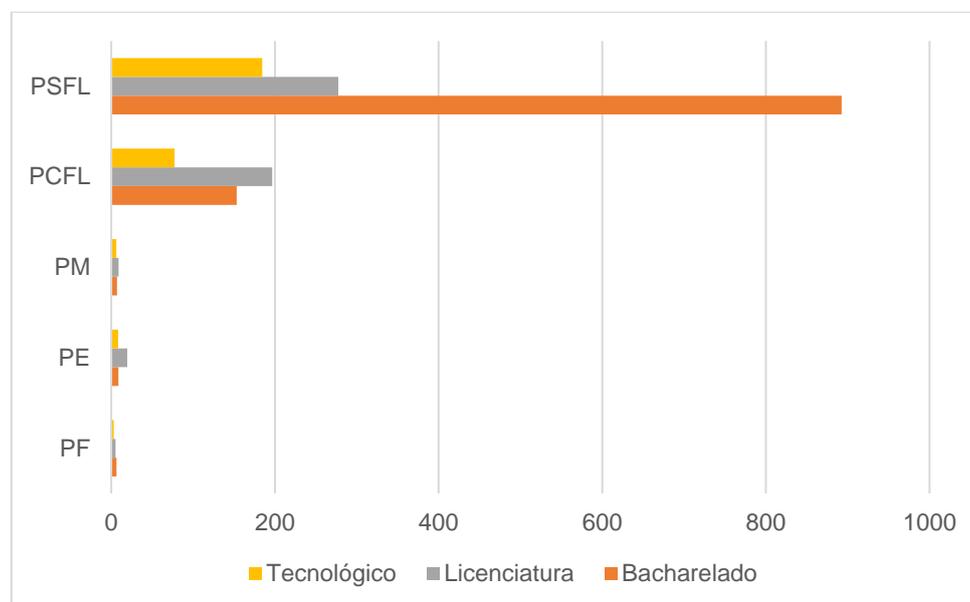


Gráfico 2.15 – Média da quantidade de inscritos no processo seletivo de vagas remanescentes em cursos EaD

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação ao número de docentes, as IES públicas federais possuem o maior quantitativo de docentes em comparação com as demais IES públicas (estaduais e municipais), privadas (com e sem fins lucrativos) e especiais. O número total de docentes (em exercício e afastados) é de 123.761, dos quais a grande maioria atua nas universidades e nos institutos federais. Quando são considerados apenas os docentes que se encontram em exercício, o valor cai para 117.043. O quantitativo por organização

acadêmica e categoria administrativa pode ser melhor observado na tabela 2.24 e no gráfico 2.16.

Tabela 24 – Número de docentes do Ensino Superior por Organização Acadêmica e categoria administrativa (em exercício e afastados)

Organização Acadêmica	Categoria administrativa						Total
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL	Esp	
Total	123.761	53.182	4.768	107.307	106.917	1.958	397.893
Universidade	97.580	47.734	2.414	21.166	46.602	–	215.496
Centro Universitário	363	141	861	26.211	23.905	669	52.150
Faculdade	416	5.307	1.493	59.930	36.410	1.289	104.845
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	23.878	–	–	–	–	–	23.878
Centro Federal de Educação Tecnológica	1.524	–	–	–	–	–	1.524

Legenda:

PF: pública federal.

PE: pública estadual.

PM: pública municipal.

PSFL: privada sem fins lucrativos.

PCFL: privada com fins lucrativos.

Esp: Especial

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

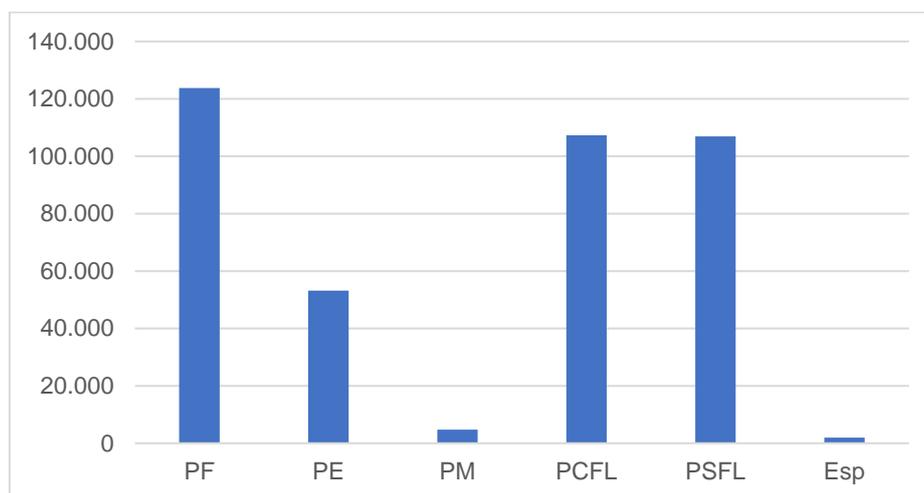


Gráfico 2.16 – Número de docentes do Ensino Superior por Organização Acadêmica e categoria administrativa

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Conforme observado na tabela 2.25, os oito estados com maior quantidade de IES pública federal e com maior quantidade de *campi* que possuem maior expressividade em

número de docentes são: São Paulo (SP); Minas Gerais (MG); Rio de Janeiro (RJ); Paraná (PR); Rio Grande do Sul (RS); Bahia (BA); Santa Catarina (SC) e Pernambuco (PE). É válido ressaltar também que, em todo território brasileiro, nas IES, há maior quantidade de docentes homens do que mulheres, assim como docentes da cor branca são maioria em relação às demais cores e/ou raças.

Em relação às informações de docentes que atuam em cursos a distância em todo o território brasileiro, tem-se um total de 19.450 docentes. É importante ressaltar que não se infere a partir dos dados do Censo a atuação do docente na EaD, se é a produção de material didático, isto é, autoria de disciplina, tutoria, aulas on-line e/ou gravadas ou áreas de gestão desses cursos. O quantitativo de docentes com participação na EaD nas UF é reduzido, sendo a maior participação no Mato Grosso do Sul (MS), com 599 docentes (9,9%) atuando em EaD do total de 6.032. A menor participação é no Acre, com apenas 9 (0,5%) dos 1.627 docentes atuando em EaD (tabela 2.26). Os estados com maior frequência de docentes que atuam na EaD são: São Paulo (4.656); Minas Gerais (2.564), Paraná (2.338) e Rio de Janeiro (2.277).

Tabela 25 – Número de docentes do Ensino Superior, por informação se o docente atua no ensino de cursos a distância e UF (em exercício e afastados)

Atuação EaD	Total	Não		Sim		Não Informado	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total	397.893	365.024	91,7	19.450	4,9	13.419	3,4
SP	82.801	76.612	92,5	4.656	5,6	1.533	1,9
MG	44.618	40.907	91,7	2.564	5,7	1.147	2,6
PR	30.261	26.485	87,5	2.338	7,7	1.438	4,8
RJ	32.717	28.994	88,6	2.277	7,0	1.446	4,4
SC	19.355	17.613	91,0	1.136	5,9	606	3,1
RS	26.127	24.365	93,3	1.086	4,2	676	2,6
MS	6.032	5.261	87,2	599	9,9	172	2,9
BA	21.531	20.210	93,9	512	2,4	809	3,8
RN	7.348	6.407	87,2	511	7,0	430	5,9

Atuação EaD	Total	Não		Sim		Não Informado	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
PE	14.756	13.715	92,9	458	3,1	583	4,0
PB	10.327	9.373	90,8	390	3,8	564	5,5
DF	9.237	8.503	92,1	377	4,1	357	3,9
CE	13.452	12.706	94,5	330	2,5	416	3,1
MA	7.920	7.171	90,5	322	4,1	427	5,4
MT	8.550	7.920	92,6	246	2,9	384	4,5
SE	3.823	3.477	90,9	239	6,3	107	2,8
ES	7.138	6.671	93,5	221	3,1	246	3,4
AL	5.183	4.776	92,1	202	3,9	205	4,0
AM	5.453	5.057	92,7	201	3,7	195	3,6
PI	6.159	5.548	90,1	198	3,2	413	6,7
GO	13.625	13.172	96,7	152	1,1	301	2,2
PA	9.810	9.270	94,5	129	1,3	411	4,2
TO	3.628	3.353	92,4	109	3,0	166	4,6
RR	1.205	1.104	91,6	72	6,0	29	2,4
RO	3.267	3.100	94,9	66	2,0	101	3,1
AP	1.943	1.772	91,2	50	2,6	121	6,2
AC	1.627	1.482	91,1	9	0,6	136	8,4

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Na pós-graduação, o número de docentes que atuam em atividades de ensino é apenas 1.010 docentes em todo o território brasileiro. Na tabela 2.26, o quantitativo por UF pode ser visualizado:

Tabela 26 – Número de docentes que atuam em atividades de ensino em curso de pós-graduação *stricto sensu* a distância e UF (em exercício e afastados)

Atuação Pós EaD	Total	Não		Sim		Não informado	
		freq.	%	freq.	%	freq.	%
Total	397.893	383.464	96,4	1.010	0,3	13.419	3,4
PI	6.159	5.319	86,4	427	6,9	413	6,7
SP	82.801	81.112	98,0	156	0,2	1.533	1,9
MS	6.032	5.795	96,1	65	1,1	172	2,9
MG	44.618	43.411	97,3	60	0,1	1.147	2,6
BA	21531	20.673	96,0	49	0,2	809	3,8
PR	30.261	28.787	95,1	36	0,1	1.438	4,8
RJ	32.717	31.244	95,5	27	0,1	1.446	4,4
ES	7.138	6.866	96,2	26	0,4	246	3,4
MT	8.550	8.143	95,2	23	0,3	384	4,5
SC	19.355	18.728	96,8	21	0,1	606	3,1
MA	7.920	7.474	94,4	19	0,2	427	5,4
DF	9237	8.861	95,9	19	0,2	357	3,9
RS	26.127	25.433	97,3	18	0,1	676	2,6
PA	9.810	9.385	95,7	14	0,1	411	4,2
CE	13.452	13.025	96,8	11	0,1	416	3,1
AL	5.183	4.972	95,9	6	0,1	205	4,0
GO	13.625	13.318	97,7	6	0,0	301	2,2
AM	5.453	5.253	96,3	5	0,1	195	3,6
PB	10.327	9.758	94,5	5	0,0	564	5,5
TO	3.628	3.458	95,3	4	0,1	166	4,6
PE	14.756	14.169	96,0	4	0,0	583	4,0
AP	1.943	1.819	93,6	3	0,2	121	6,2

Atuação Pós EaD	Total	Não		Sim		Não informado	
		freq.	%	freq.	%	freq.	%
RR	1.205	1.174	97,4	2	0,2	29	2,4
RN	7.348	6.916	94,1	2	0,0	430	5,9
RO	3.267	3.165	96,9	1	0,0	101	3,1
SE	3.823	3.715	97,2	1	0,0	107	2,8
AC	1.627	1.491	91,6	0	0,0	136	8,4

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Os dados apresentados com base no Censo da Educação Superior de 2018 caracterizam um cenário da educação superior em especial da EaD que permite concluir que a expansão da taxa de matrículas na rede pública federal possui, de fato, inúmeros desafios principalmente de cunho econômico, dadas as inúmeras adversidades em todo o território brasileiro e as condições das próprias IES públicas. No entanto, também retratam as possibilidades palpáveis de se articular *expertise* dos profissionais e estudantes de pós-graduação da rede pública federal para contribuir na oferta de qualidade de cursos superiores a distância. Além disso, acredita-se que, se a oferta de cursos superiores a distância tiver garantida a qualidade formativa, bem como ter ampla divulgação e organização administrativa bem articulada com a UAB, a EaD nas IES públicas federais terão melhor estrutura técnica e pedagógica capazes de compor parte fundamental do quantitativo de matrículas e concluintes no Brasil.

2.1.2 Evasão no Ensino Superior

Segundo estudo realizado pela Semesp intitulado Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2019), as taxas de evasão⁷ dos cursos presenciais e a distância no País

⁷ No estudo considerou-se *taxa de evasão* = (matrículas trancadas + desvinculado curso + falecidos) / (total de alunos).

tiveram uma crescente de 2013 até 2016, mudando seu cenário nos anos seguintes de 2016 e 2017:⁸

- Cursos presenciais: no total os cursos presenciais obtiveram um índice de evasão de 25,9% em 2017, em 2016 este índice foi de 27,2%, tendo uma redução de 1,3%. Desses índices, observou-se que, na rede privada, a taxa de evasão caiu de 30,1% em 2016 para 28,5% em 2017, ou seja, 1,6%. Já na rede pública, a taxa permaneceu estável no período, sendo 18,5% em 2016 e 18,6% em 2017, com aumento de 0,1%. Os resultados do período podem ser melhor observados no gráfico 2.17.

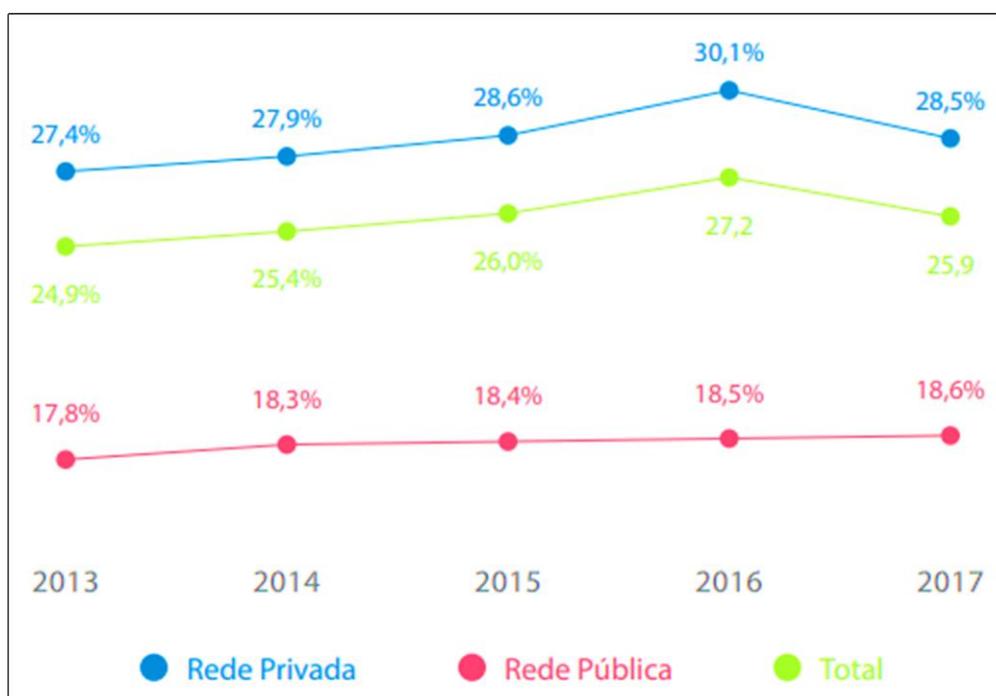


Gráfico 2.17 - Taxa de evasão no Ensino Superior – cursos presenciais
Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp).

- Cursos EaD:⁹ nesta modalidade de ensino, apesar de os índices de evasão serem maiores, o que se observa é que houve um decréscimo percentual aproximado, mas uma diferença maior de decréscimo na pública. No total, os cursos obtiveram um índice de 34,3% em 2017; em 2016, este índice foi de 36,1%, tendo uma

⁸ É válido ressaltar que os anos referentes aos dados de evasão não foram atualizados devido à dificuldade de compatibilização de base de dados atuais disponíveis para análises.

⁹ É válido destacar a quantidade de matrículas e concluintes no ano de 2017 na EaD. Foram 1,76 milhão de matrículas no ano de 2017, sendo 1,59 milhão na rede privada e 168 mil na rede pública. Em 2017, foram 238.434 concluintes na rede privada e 14.301 na rede pública.

redução de 1,7%. Desses índices, observou-se que, na rede privada, a taxa de evasão caiu de 36,6% em 2016 para 34,9% em 2017, sendo de 1,6% p.p. Na rede pública, houve uma taxa de decréscimo no período, sendo 30,4% em 2016 e 27,9% em 2017, com diminuição de 2,5%. A evolução dos resultados no período em análise pode ser observada no gráfico 2.18, com destaque para os índices de evasão menores na rede pública, o que poderia sugerir que a modalidade a distância na esfera pública tem resultados melhores e, com isso, a justificativa de considerar ações de sua expansão de oferta.

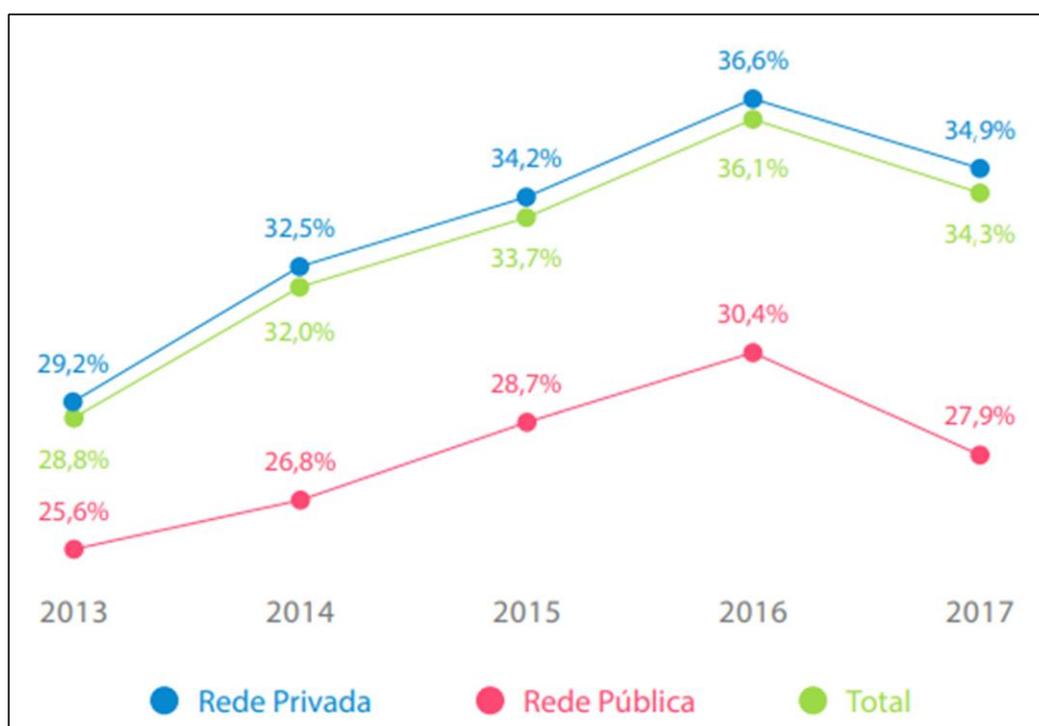


Gráfico 2.18 – Taxa de evasão no Ensino Superior – cursos EaD
Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp).

Portanto, para sintetizar as taxas de evasão no Ensino Superior tanto na EaD, quanto nos cursos presenciais, apresenta-se a tabela 2.27.

Tabela 27 – Taxa de evasão EaD e presencial em 2016-2017

	Presencial (%)		EaD (%)	
	2016	2017	2016	2017
Rede pública	18,5	18,6	30,4	27,9
Rede privada	30,1	28,5	36,6	34,9

Fonte: Adaptado do Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp).

Segundo o Mapa do Ensino Superior (SEMESP, 2019), ainda não há estudos que esclarecem os reais motivos das altas taxas de evasão, em especial nos cursos na modalidade a distância. Entretanto, um dado importante que merece destaque é a taxa de evasão nos primeiros anos de curso (ingressantes¹⁰). Os dados da Semesp (2019) revelam que, nos cursos presenciais, a rede pública manteve a sua taxa estável no período, uma vez que, em 2016, era de 14,1% e foi para 14,0% em 2017. Já na rede privada, a taxa diminuiu 0,7% indo de 23,0% em 2016 para 22,3% em 2017. Conforme a gráfico 2.19, observam-se, de forma mais detalhada, as taxas de evasão relacionadas aos estudantes ingressantes com financiamento estudantil. É perceptível que as taxas de evasão de ingressantes com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) ou Programa Universidade para Todos (ProUni) são consideravelmente mais baixas quando comparadas aos demais. Por isso, é possível que as políticas públicas de apoio e permanência ao ensino superior, como, por exemplo Fies, Prouni e políticas de permanência estudantil, contribuem para a diminuição das taxas de evasão, em especial, no abandono logo nos primeiros anos de curso.

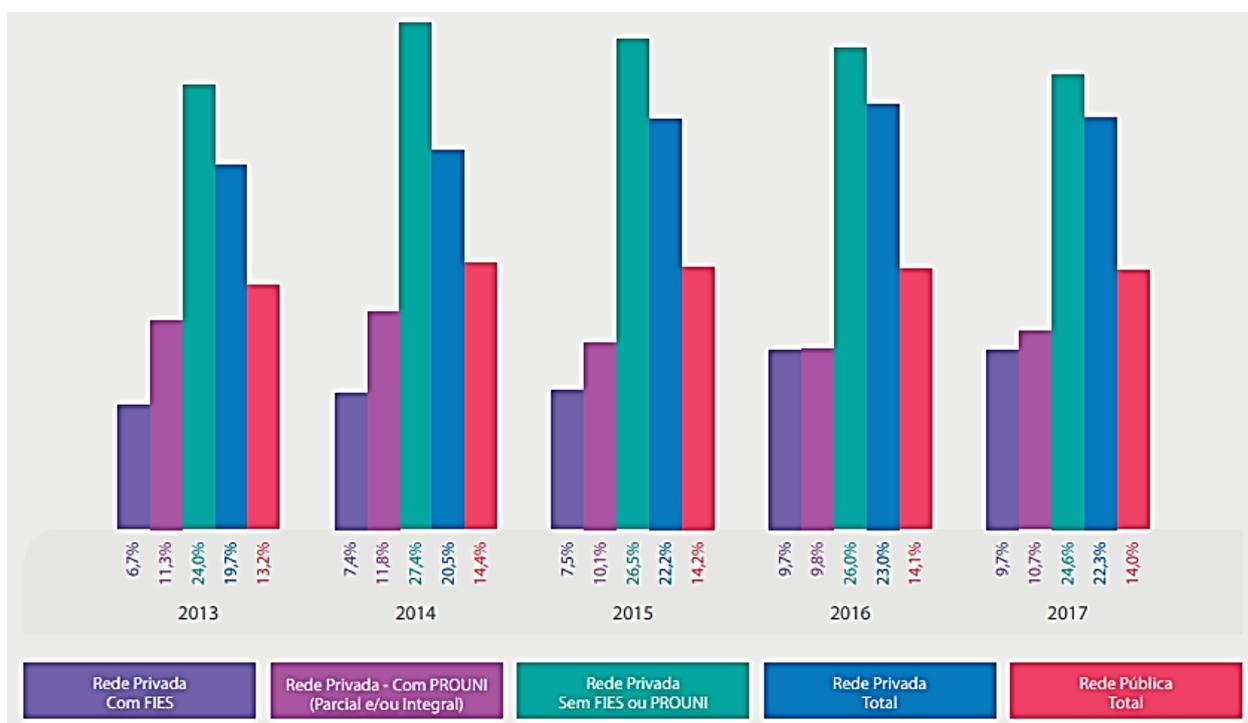


Gráfico 2.19 - Taxa de evasão nos primeiros anos de curso – presencial

¹⁰ Esta taxa é medida da seguinte maneira: Taxa de Evasão no Curso no 1º ano = (Alunos que ingressaram no ano X e trancaram, desvincularam ou transferiram de curso dentro do 1º Ano) / (Total de alunos que ingressaram no ano X)

Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp).

Em relação à migração para outros cursos, isto é, alunos que migraram de um curso para outro tanto no presencial quanto na modalidade EaD, tem-se o seguinte cenário de 2016 para 2017:

- Cursos presenciais: taxa de migração¹¹ de 24,4%, sendo 7,0% migrando para outros cursos presenciais; 1,8% para outros cursos EaD; e 15,6% evadiram, ou seja, não migraram para nenhum outro curso.
- Cursos EaD: taxa de migração de 32,1%, sendo 3,4% migrando para cursos presenciais; 6,1% para outros cursos EaD; e 22,5% evadiram, ou seja, não migraram para nenhum outro curso.

Detalhando essa análise de migração por área de curso, a figura 2.1 indica que, no período de 2016 para 2017, as maiores áreas de migração nos cursos EaD ocorreram em Ciências Contábeis e Pedagogia, pois ambos os cursos perderam um percentual considerável de estudantes nesta modalidade para o curso presencial, sendo uma perda de 18,8% em Ciências Contábeis e 18,4% em Pedagogia. Em seguida, pode-se observar que o curso de Administração também registrou um percentual de 12,3% de alunos que migraram para a modalidade presencial. Entre cursos na mesma modalidade (EaD), o maior fluxo de migração ocorreu entre o curso de Serviço Social e Pedagogia, com um percentual de 14,7%. Para as demais situações de migração entre os cursos analisados, os percentuais são inferiores a 10%, o que denota uma baixa transferência de estudantes entre os cursos.

¹¹ Segundo o estudo da Semesp (2019, p. 28), a taxa de migração é: o percentual de alunos que estão matriculados no ano de 2017 em um curso diferente daquele em que estavam no ano de 2016 em relação ao total de alunos matriculados, considerando IES privadas e públicas. Também são considerados os alunos que não migram para nenhum outro curso, ou seja, evadem do ensino superior.

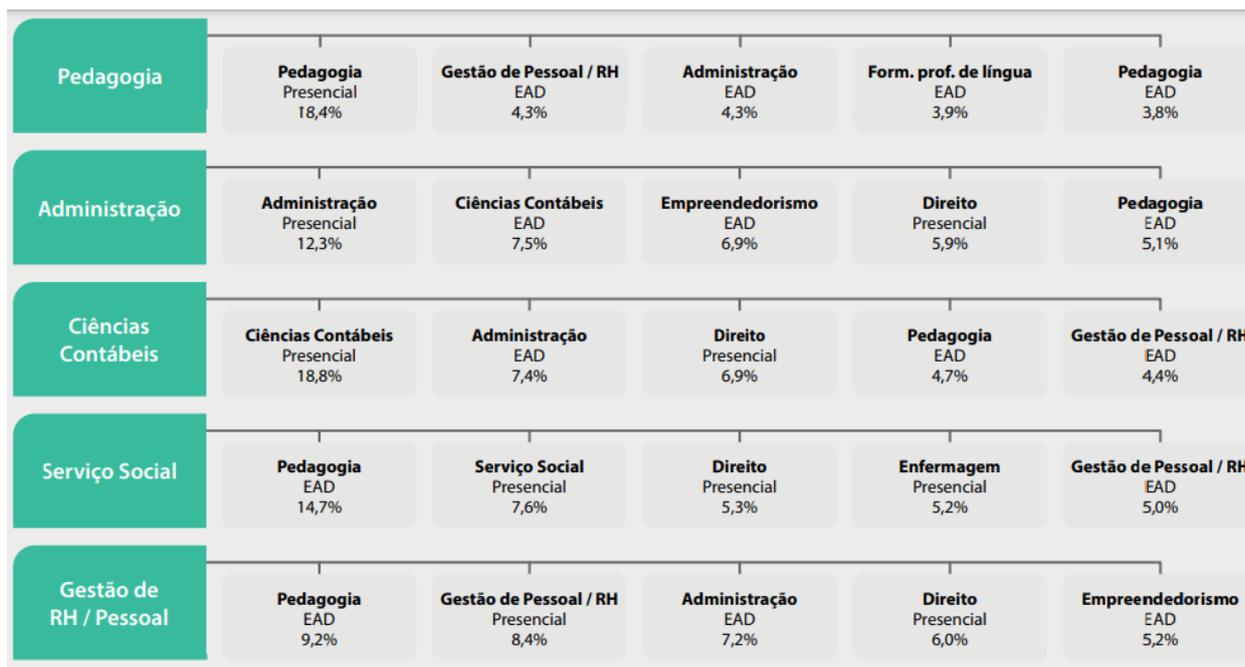


Figura 2.1 – Migração nos cursos EaD
Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp).

A evasão no Ensino Superior ainda é um dos problemas que precisam ser melhor compreendidos, pois a solução requer ações articuladas de políticas públicas e melhor compreensão das IES sobre o que é necessário para atender às demandas do estudante, principalmente em relação à sua expectativa de inclusão no mundo do trabalho após a conclusão do curso. Nesse sentido, os resultados dos egressos dos cursos são apresentados a seguir, com dados gerais sobre os estudantes diplomados na educação superior na modalidade EaD, foco desse panorama e que pode servir como indicadores iniciais para ações mais afirmativas de expansão da modalidade.

2.1.3 Egressos da Educação Superior

A seguir serão apresentados alguns dados referentes aos estudantes diplomados na educação superior no período de 2010 a 2017, com ênfase na modalidade EaD, que inclui informações sobre sua inserção no mundo do trabalho formal. As informações foram obtidas por meio do cruzamento dos dados de três bases: Censo da Educação Superior, Relação Anual de Informações Sociais (Rais) e pela plataforma Sucupira da

Capes.¹² A partir do cruzamento desses dados, foi possível obter informações da inserção dos diplomados no mundo do trabalho formal. Assim, é importante salientar que diplomados que estavam trabalhando em atividades não formais, portanto não capturadas pela Rais, por exemplo: profissionais liberais, donos de empresas, bolsistas entre outros, não foram contabilizados.

As análises apontaram que houve grande crescimento no número¹³ total de diplomas concedidos pelas IES do ano de 2010 até 2017, conforme pode ser observado na tabela 2.28. Na modalidade presencial, foi de 835.806 para 7.070.452 de diplomas, tendo um aumento de 8,46 vezes. Já na EaD, foi de 144.856 para 1.538.885 de diplomas, tendo um aumento de aproximadamente de 10,62 vezes.

Tabela 28 – Número acumulado de diplomas de graduação concedidos nas modalidades de ensino presencial e a distância, 2010-2017

Modalidade	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total	980.662	2.003.373	3.059.442	4.054.254	5.084.774	6.237.232	7.408.192	8.609.337
Presencial	835.806	1.706.888	2.588.623	3.422.337	4.263.065	5.181.800	6.122.042	7.070.452
A distância	144.856	296.485	470.819	631.917	821.709	1.055.432	1.286.150	1.538.885

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação à faixa etária, a que concentra a maior parte dos diplomados na modalidade presencial é de 18 a 24 anos de idade, enquanto, na modalidade EaD, é de 30 a 34 anos (gráfico 2.20). As faixas acima de 30 anos de idade correspondem a 12,6% do total dos diplomados (presencial e EaD). Quando a análise se refere apenas ao universo de diplomados da EaD esse valor representa 70%. Por outro lado, observando apenas a modalidade presencial, mais de 70% dos diplomados estão abaixo de 30 anos de idade. É importante salientar que 88,7% dos diplomados na modalidade EaD não se encontram dentro da faixa etária ideal para a educação superior que é de 18 a 24 anos.

¹² O Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep, foi utilizado para obter informações de cada estudante diplomado entre 2010 e 2017. A Relação Anual de Informações Sociais (Rais) é um sistema de informações coletadas pelo Ministério da Economia, que contém informações detalhadas para todos os empregados formalmente registrados pelas empresas estabelecidas em território nacional. Foi utilizada a base de dados Sucupira da Capes para adicionar a informação de diplomados que já possuíam títulos de mestrado ou doutorado.

¹³ O número se dá pelo acúmulo dos valores contabilizados a cada ano.

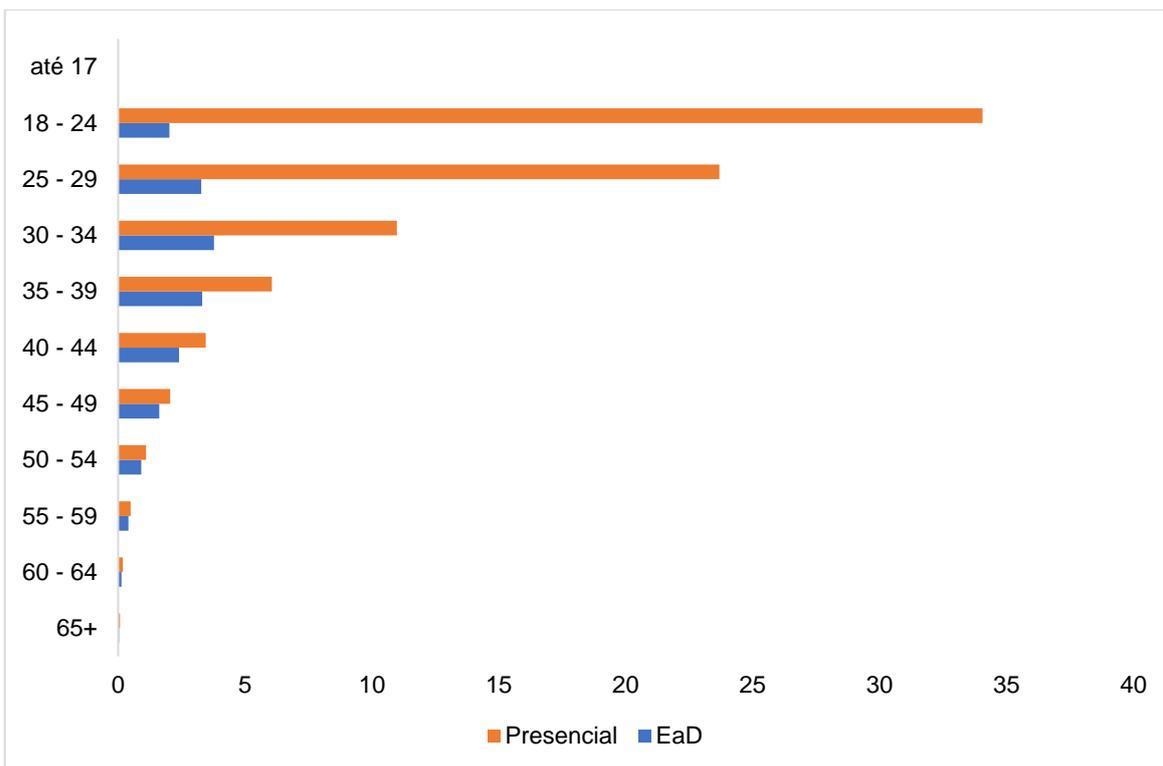


Gráfico 2.20 – Distribuição percentual dos diplomados (2010-2017), por faixa etária e por modalidade de ensino

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Nota: Pode conter dupla contagem, nos casos de indivíduos que obtiveram mais de um diploma no período.

Em relação à origem escolar dos diplomados, os resultados demonstram que as informações, nos primeiros anos da série analisada, estão bastante prejudicadas devido ao grande número de casos sem a informação disponível, especialmente nos três primeiros anos, conforme ilustrado no gráfico 2.21. Como é possível perceber, a partir de 2012, a categoria “Sem informação” passa a apresentar uma redução drástica nos números. Ao ser considerado apenas o ano de 2017, observa-se que mais de 80% dos diplomados tiveram a escola pública como origem.

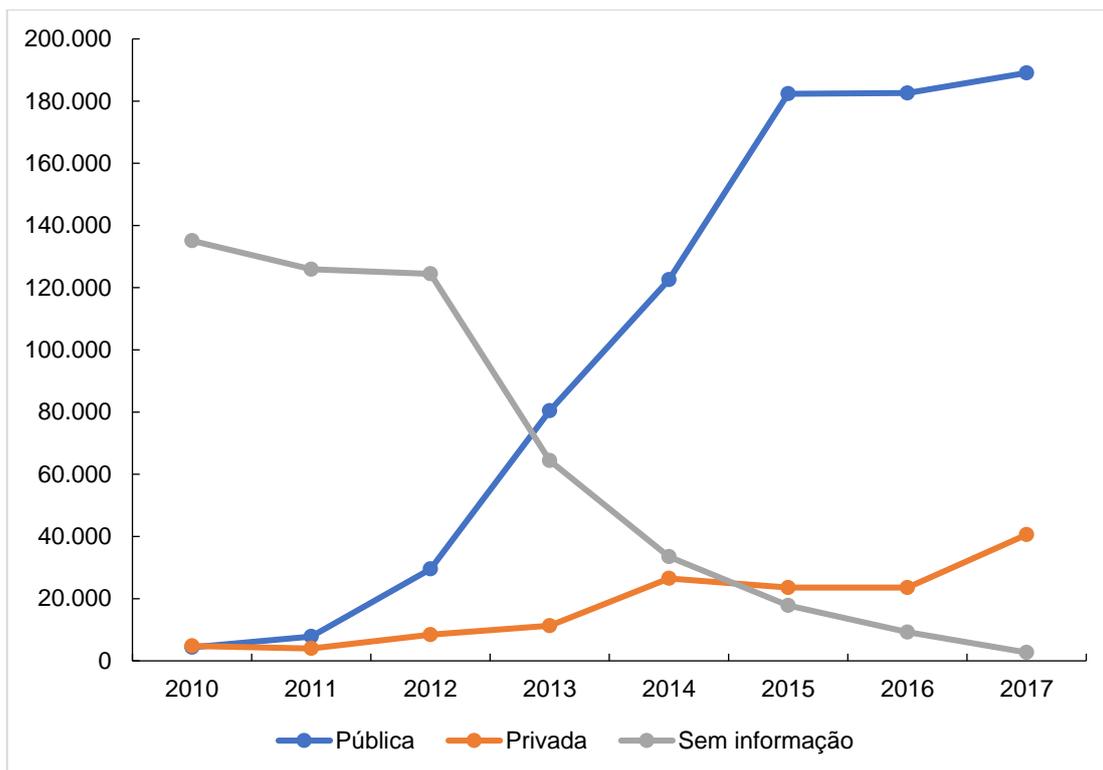


Gráfico 2.21 – Evolução do número de diplomados por origem escolar (ensino médio) e por ano, com titulação máxima graduação, 2010-2017

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

As próximas análises passam a detalhar as informações sobre indivíduos diplomados, considerando os dados da primeira diplomação (caso haja mais de uma), e excluindo aqueles indivíduos que obtiveram títulos de pós-graduação *stricto sensu*.¹⁴ Em relação às características de formação, os dados revelam que houve um crescimento do número de diplomados na modalidade educação a distância a cada ano. As análises apontaram que, em 2010, o número de diplomados com titulação máxima de graduação foi de 144.222 mil indivíduos. Entre 2010 e 2017, o estoque do número de diplomados alcançou um total de 1.545.423 diplomados (tabela 2.29).

¹⁴ Para obter maiores detalhes sobre a metodologia, acessar o estudo Brasil: Formação de nível superior e emprego formal. Disponível em: < <https://fnse.cggee.org.br> >

Tabela 29 – Número de diplomados na modalidade EaD, com titulação máxima de graduação, acumulado a cada ano, 2010-2017

Ano de titulação/ Número de diplomados							
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
144.222	281.931	444.320	600.432	782.995	1.006.703	1.222.085	1.454.423

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Ao serem analisadas as certificações em relação ao grau acadêmico para os diplomados na modalidade EaD, é possível perceber que os cursos de *licenciatura* são os que formam a maior parte dos diplomados, com 592.549 indivíduos com titulação máxima graduação, equivalente a cerca de 41% do total dos diplomados (ver gráfico 2.22). O segundo maior número foi encontrado nos cursos tecnológicos de nível superior, quando os mesmos titularam 519.073 indivíduos até 2017, correspondendo a aproximadamente 36% do total. Os diplomados dos cursos de *bacharelado* alcançaram cerca de 342 mil indivíduos diplomados, conforme pode ser visualizado no gráfico 2.22.

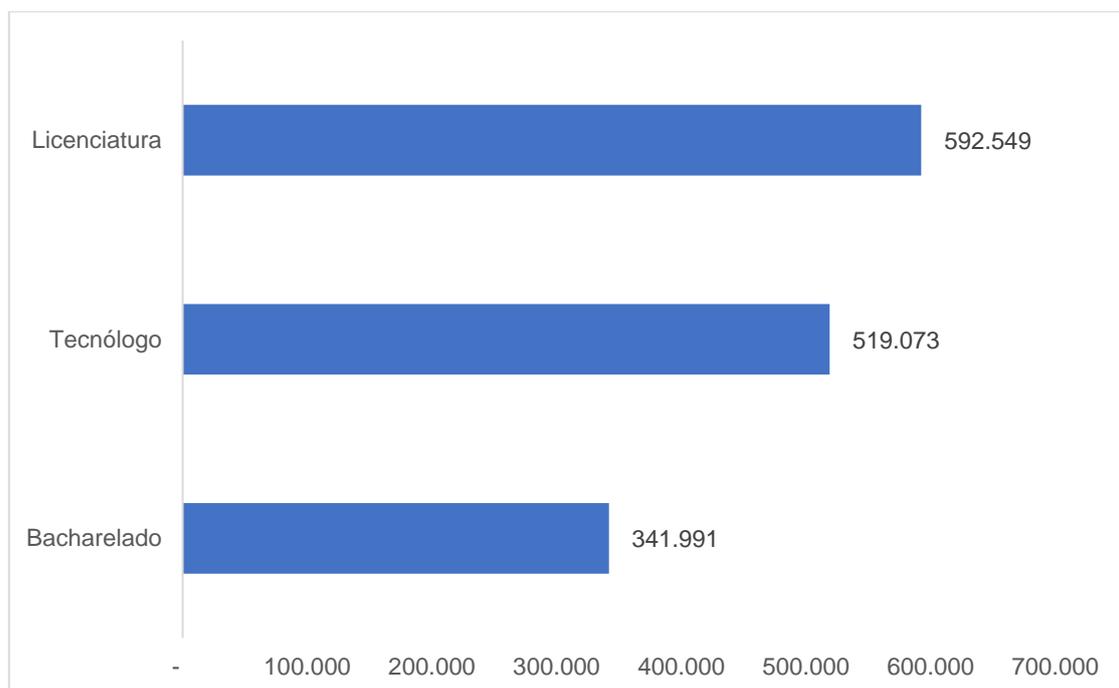


Gráfico 2.22 – Número total de diplomados, por grau acadêmico na modalidade EaD, com titulação máxima graduação, 2010-2017

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação às áreas, há uma concentração da formação ofertada pela educação superior a distância em duas grandes áreas “Ciências sociais, negócios e direito” e “Educação”, conforme pode ser visualizado no gráfico 2.23. Na primeira, o número de diplomados alcançou o valor aproximado de 623 mil indivíduos, correspondendo a quase 43% do

total, enquanto, na grande área “Educação”, o valor foi de aproximadamente 592 mil diplomados, equivalente a cerca de 41% do total.

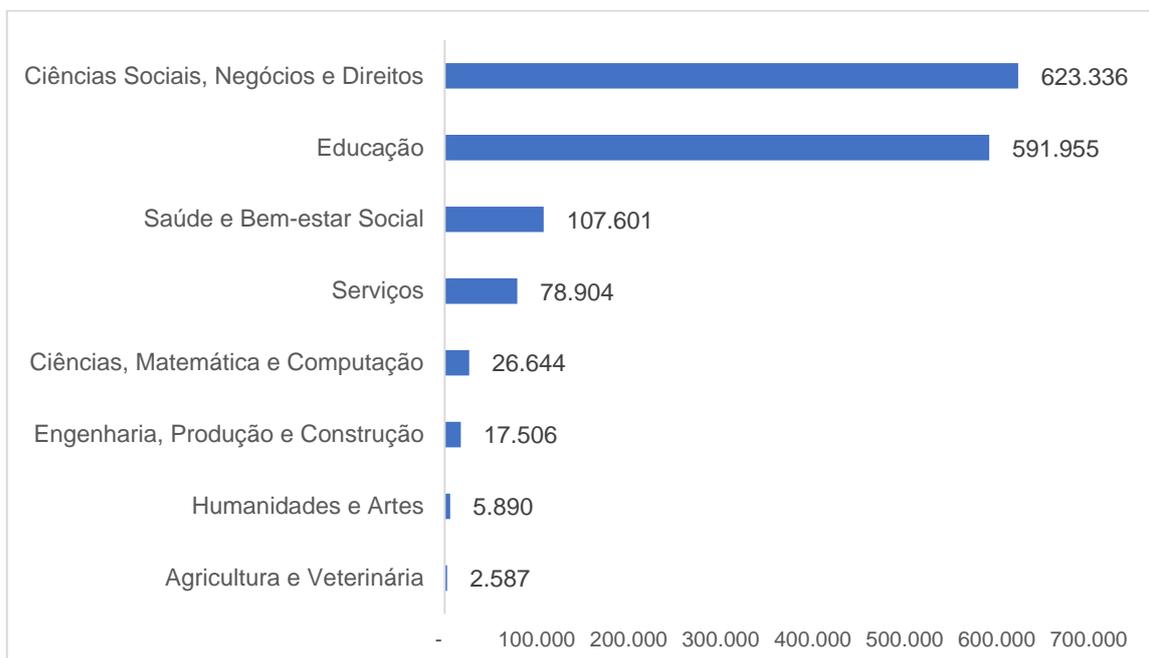


Gráfico 2.23 – Número de diplomados (2010-2017) na modalidade EaD, com titulação máxima graduação, por área geral do curso, OCDE

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

No que tange à categoria administrativa, é possível observar, no gráfico 2.24, que, em 2017, a categoria formada pelas IES privadas apresentou a maior participação no número total de diplomados na EaD. Essas instituições privadas promoveram a outorga de cerca de 1,32 milhão de diplomas, correspondendo a 91% do total de diplomas conferidos pelas IES. As IES públicas foram responsáveis por aproximadamente 134 mil diplomas, correspondendo a 9%. Porém, é válido ressaltar que o número de IES privada é expressivamente maior que IES públicas.

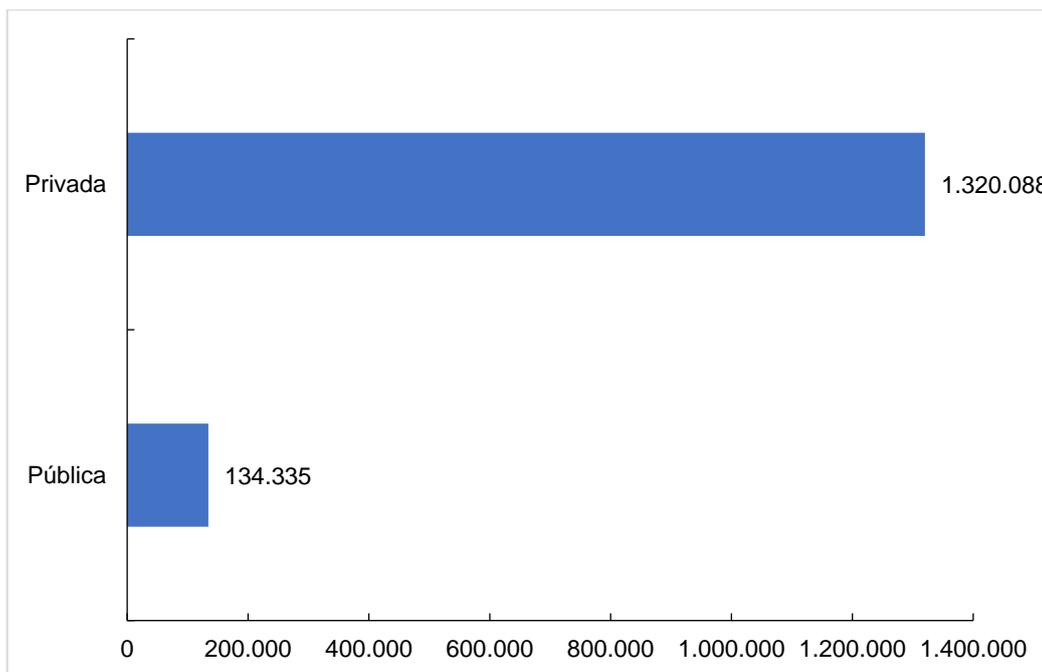


Gráfico 2.24 – Número de diplomados na modalidade EaD (2010-2017), com titulação máxima graduação, por categoria administrativa da IES

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Ressalta-se também que os três tipos de organização acadêmica que mais outorgam diplomados em graduação, segundo o Censo da Educação Superior - Inep (2010-2017) são respectivamente:

- universidades, com 4.127.726 de diplomados (51%);
- faculdades, com 2.434.555 de diplomados (30%);
- centros universitários com 1.396.055 diplomados (17%).

A análise do número e da taxa de egressos com emprego formal permitiu também caracterizar parte da inserção profissional dos diplomados na modalidade EaD. O número de egressos com emprego formal evoluiu de aproximadamente 98 mil em 2010, para cerca de 927 mil egressos empregados formalmente em 2017 (ver gráfico 2.25). A análise do emprego formal, tomando como referência o ano de diplomação, mostra que quanto maior o tempo, maior a taxa de emprego. A medida que diminui o tempo de diplomação essa taxa diminui, como é o caso daqueles que se diplomaram em 2017, ou seja, no mesmo ano de análise do emprego. Ainda assim, 63,7% dos diplomados já apresentavam emprego. Ademais, os dados indicam que a média de idade de diplomados na modalidade EaD é superior à modalidade presencial, podendo indicar que uma parte relevante dos diplomados já possuía trabalho, ou que podiam também possuir uma diplomação anterior a 2010.

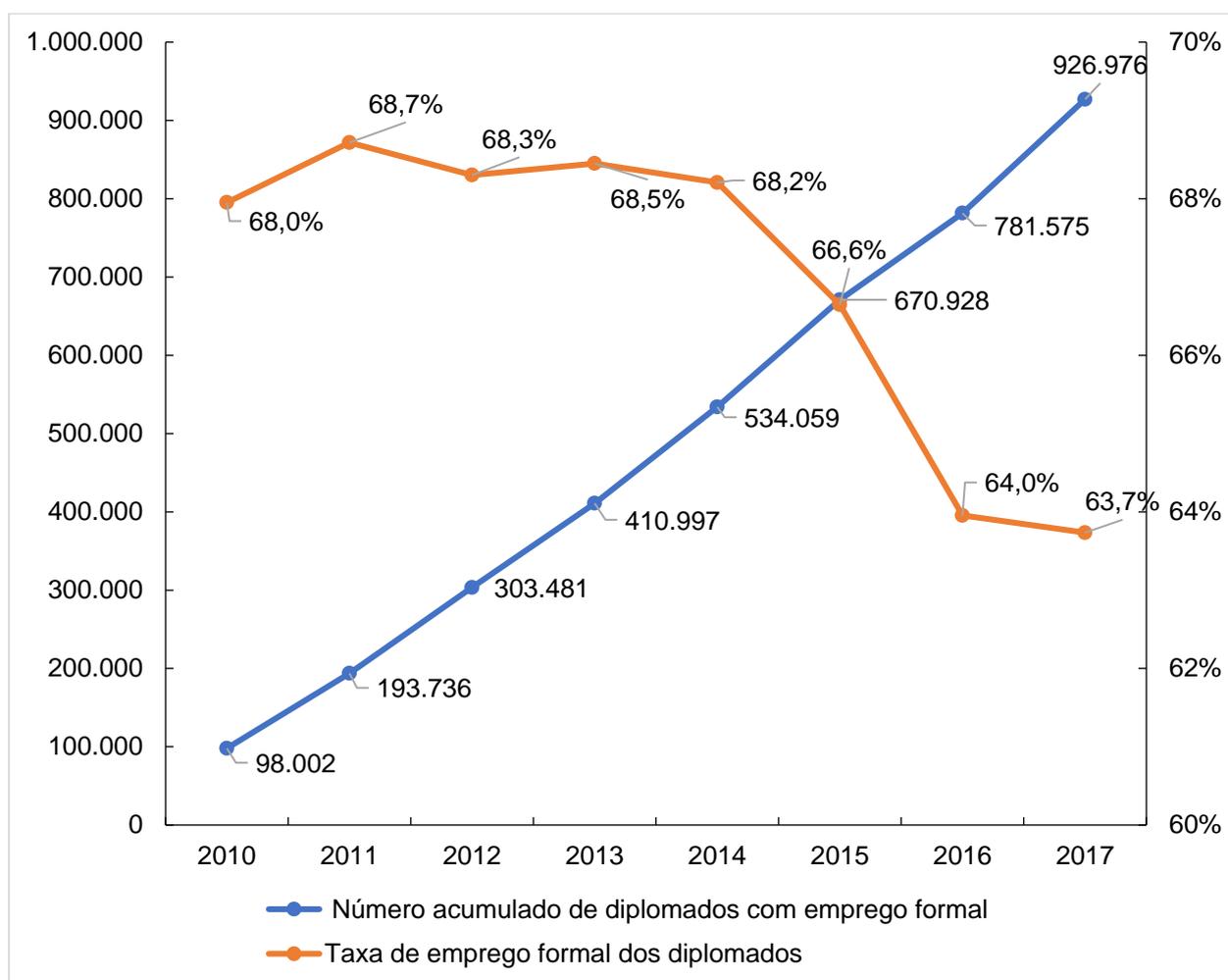


Gráfico 2.25 – Número acumulado e taxas de emprego formal dos egressos diplomados na modalidade EaD (2010-2017), titulação máxima graduação, com emprego formal em 31/12/2017

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC); Rais 2017 (ME). Elaboração CGEE.

Em relação às áreas a que os empregos se referem, os resultados encontrados demonstram uma concentração de egressos com emprego formal que se diplomaram em duas grandes áreas de formação na modalidade EaD, segundo a classificação adotada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (ver gráfico 2.26). Foram encontrados 415.738 egressos diplomados nos cursos da grande área “Ciências sociais, negócios e direito”, equivalente a cerca de 45% do total dos diplomados com emprego formal. Outros 366.173 egressos com emprego formal, equivalente a 40%, foram diplomados em cursos da grande área “Educação”.

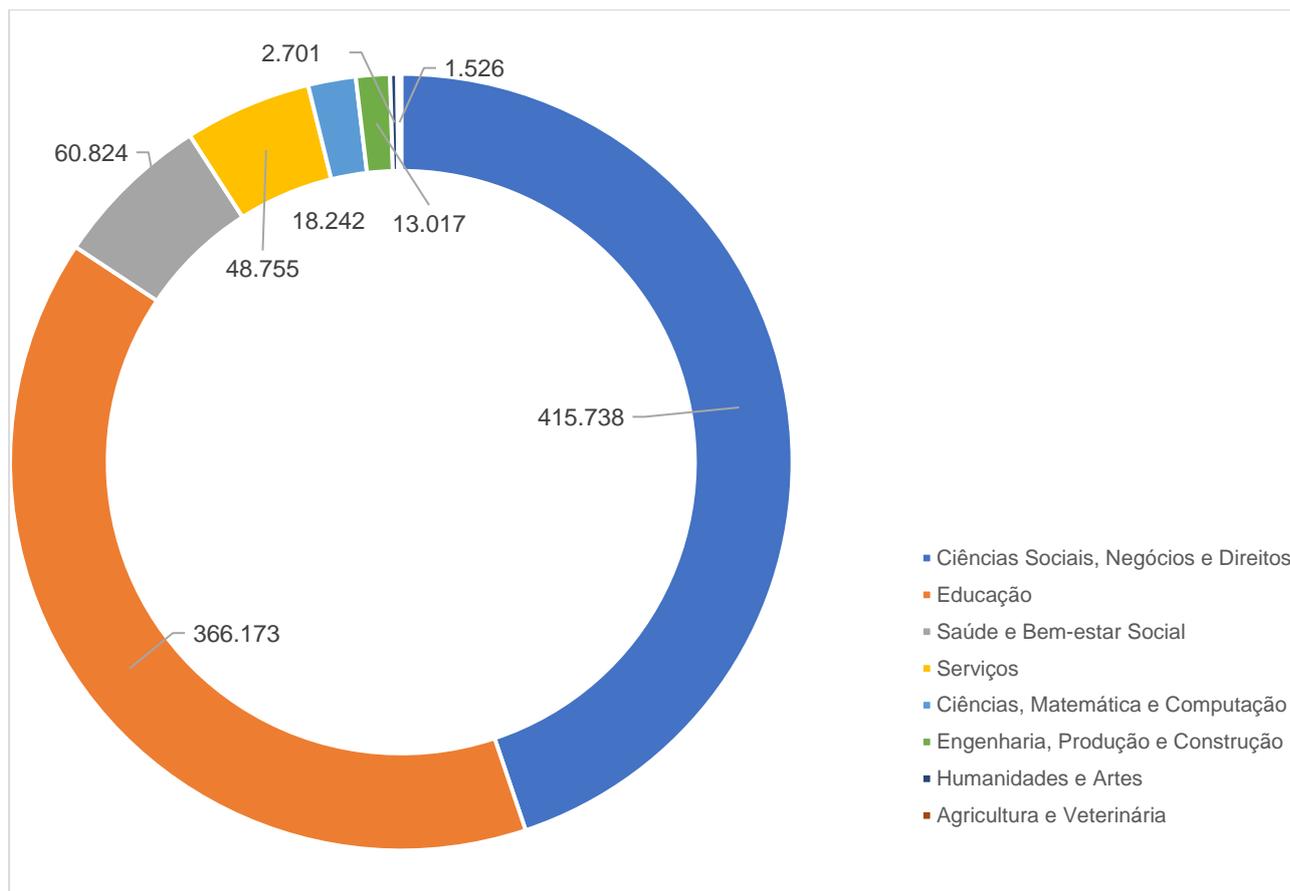


Gráfico 2.26 – Distribuição dos egressos diplomados (2010-2017) na modalidade EaD, titulação máxima graduação, com emprego formal em 31/12/2017, por grande área de formação da OCDE
Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC); Rais 2017 (ME). Elaboração CGEE.

Além disso, segundo os dados do CGEE (2021) entre as grandes áreas de formação, as que proporcionaram as cinco maiores taxas de emprego formal para os egressos da modalidade EaD foram respectivamente: Engenharia, Produção e Construção, com 74,4%; Ciências, Matemática e Computação, com 68,5%; Ciências Sociais, Negócios e Direito, com 66,8%; Educação com 61,9%; e Serviço com 61,8%. A grande área “Humanidade e artes” foi a que proporcionou a menor taxa de emprego formal aos egressos dos seus cursos da modalidade EaD (45,9%).

As análises apontaram que, dos 926.976 diplomados entre 2010 e 2017, que tinham emprego formal em 31 de dezembro de 2017, a maior parte estava distribuída em três grandes grupos da CBO:

- Serviços administrativos, com 258.109 diplomados, o equivalente a 23,0% dos ocupados.

- Técnicos de nível médio, com 211.529 diplomados, equivalendo a 18,8% dos ocupados.
- Profissional das ciências e das artes, com 177.230 diplomados, equivalente a 15,8% dos ocupados (gráfico 2.27).

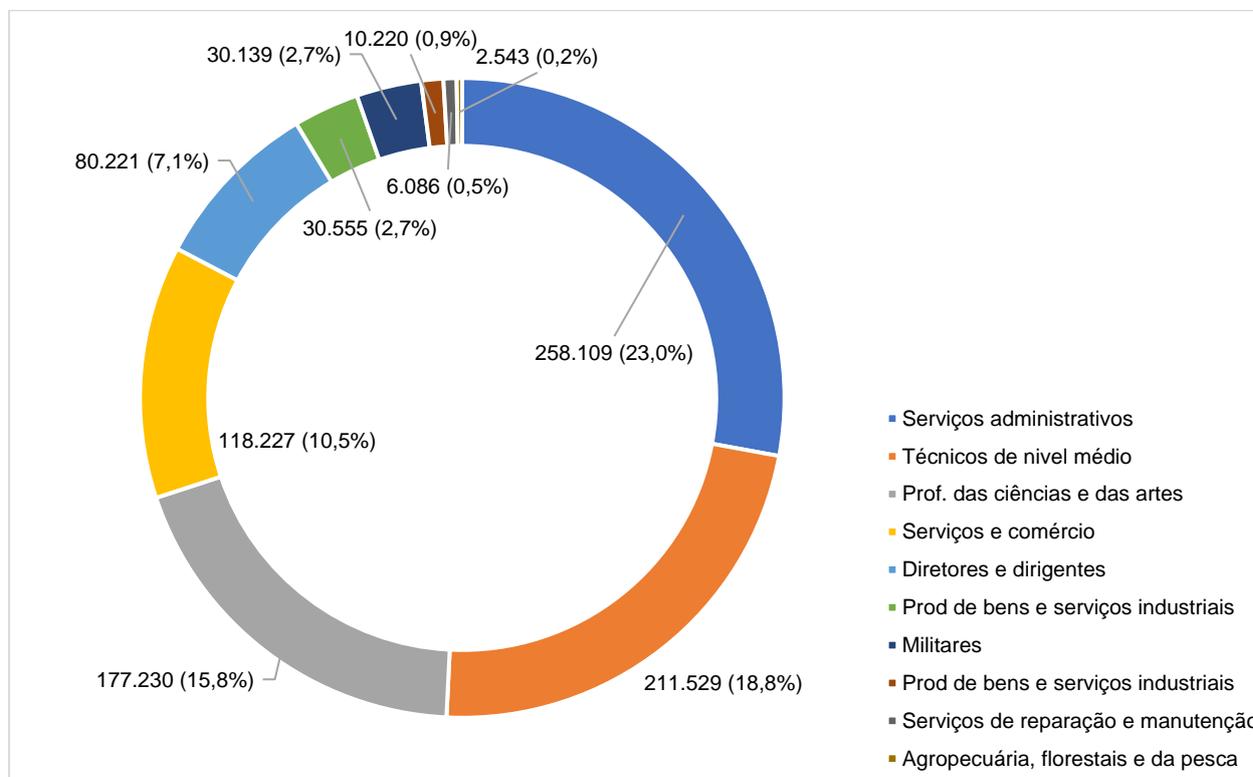


Gráfico 2.27 – Distribuição dos egressos diplomados na modalidade EaD (2010-2017), titulação máxima graduação, com emprego formal em 31/12/2017, por grande grupo da CBO

Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC); Rais 2017 (ME). Elaboração CGEE.

Por fim, em relação ao setor ou atividade econômica, constatou-se que parte relevante dos 926.976 diplomados entre 2010 e 2017 na modalidade EaD que tinham emprego formal em 31 de dezembro de 2017, de acordo com a Rais, estava trabalhando em entidades em que a atividade econômica predominante era “Administração pública, defesa e seguridade social”. O número de graduados trabalhando no final de 2017 nas instituições desse setor chegava a 420.864, ou 45,4% do total dos diplomados empregados (gráfico 2.28). O segundo maior empregador de diplomados foram os estabelecimentos classificados nas seções cujas atividades estão relacionadas ao “Comércio, reparação de veículos, atividade imobiliária, transporte, alojamento e alimentação” com 140.386 egressos, ou 15,1% do total dos diplomados empregados. E o terceiro maior empregador foram os estabelecimentos classificados nas seções com atividades relacionadas aos “Serviços, serviços administrativos, atividade financeira e

outros serviços” com 118.293 egressos, ou 12,8% do total dos diplomados na EaD empregados formalmente.

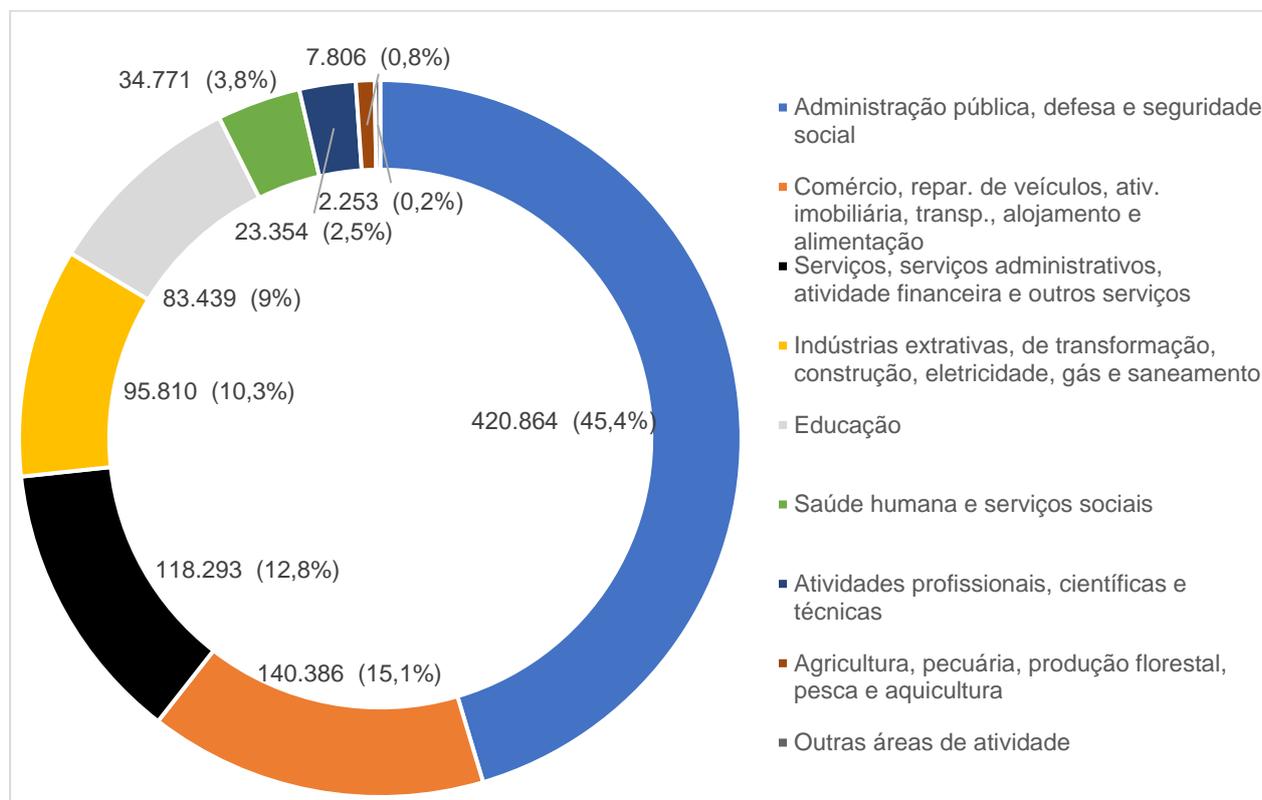


Gráfico 2.28 – Distribuição do total de egressos diplomados (2010-2017), titulação máxima graduação, com emprego formal em 31/12/2017, por Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE)
Fonte: Censo da Educação Superior 2010-2017 (Inep/MEC); Rais 2017 (ME). Elaboração CGEE.

Na sequência, para descrever melhor o cenário atual da EaD no Brasil e considerar as condições de acesso e permanência de estudantes que impactam os dados ora relatados, apresentam-se informações sobre a acessibilidade e infraestrutura nas IES, destacando-se as suas especificidades nas públicas federais.

2.1.4 Informações gerais sobre acessibilidade e infraestrutura

O Censo da Educação Superior traz informações sobre a acessibilidade arquitetônica nos locais de oferta das IES públicas federais. Notou-se, no entanto, que muitos locais não informaram sobre esta questão. Destaca-se que 1.510 locais de oferta têm acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência, outros 203 afirmaram não

possuir e 1.410 não informaram se havia ou não. Considerando a política de inclusão brasileira, há ainda muito a ser feito nessa questão. Na tabela 2.30, é possível verificar os dados sobre a acessibilidade arquitetônica nos locais de oferta por UF.

Tabela 30 – Local de oferta com condições de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência

UF da IES	Total				Pública Federal					
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	14.590	46,0	817	16.317	31.724	1.510	48,4	203	1.410	3.123
PI	249	43,5	4	319	572	79	88,8	0	10	89
DF	246	53,5	4	210	460	16	76,2	0	5	21
RO	187	55,3	11	140	338	23	74,2	0	8	31
PE	465	51,2	18	426	909	74	64,3	7	34	115
SC	668	46,4	60	712	1.440	69	63,3	5	35	109
MA	545	55,4	13	426	984	61	62,9	2	34	97
CE	487	47,5	7	531	1.025	94	61,4	1	58	153
MG	1.806	52,2	125	1.531	3.462	238	61,2	20	131	389
RN	190	43,9	6	237	433	52	61,2	2	31	85
PB	204	48,9	8	205	417	43	58,1	6	25	74
TO	175	39,7	3	263	441	31	57,4	1	22	54
RS	1.059	51,1	42	971	2.072	226	56,5	8	166	400
ES	363	52,5	26	303	692	49	50,0	4	45	98
MS	293	47,0	45	285	623	42	48,8	39	5	86
BA	837	38,3	51	1.296	2.184	102	48,1	16	94	212
AL	162	46,4	17	170	349	21	47,7	13	10	44
AP	54	43,5	8	62	124	8	47,1	5	4	17
PA	556	45,8	24	635	1.215	65	46,8	11	63	139
SP	2.986	46,4	161	3.294	6.441	75	40,5	17	93	185
PR	1.089	40,7	51	1.537	2.677	45	34,1	15	72	132
RR	42	31,8	11	79	132	15	27,3	10	30	55
GO	541	49,7	14	533	1.088	23	26,4	1	63	87
MT	361	43,5	22	446	829	17	19,1	6	66	89
SE	106	40,2	1	157	264	5	14,7	0	29	34
RJ	644	34,1	66	1.179	1.889	27	12,1	2	195	224
AC	66	37,1	12	100	178	6	12,0	9	35	50
AM	198	47,8	6	210	414	4	9,3	3	36	43
Internacional	11	15,3	1	60	72	0	0,0	0	11	11

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação ao material didático acessível, sobre se havia ou não material, têm-se dados segundo os cursos por Cine. Os dados completos podem ser visualizados por meio da tabela 2.31. No total geral, observa-se que os cursos de Educação; Ciências naturais, matemática e estatística; Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária estão em torno de 47%, os demais cursos estão acima de 50%, apresentando índices melhores que os das universidades federais. Ao analisar a tabela 2.31, observa-se que, na rede federal, somente nos cursos de programas básicos há a informação de se ter 61,9% de material didático digital acessível. Nas demais áreas, deste âmbito, a média de cursos que possuem material didático acessível não atinge nem metade do total.

Tabela 31 – Número de cursos de ensino superior que possuem material didático digital acessível

Classificação Internacional Normalizada da Educação	Total					Pública federal				
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	21.729	56,8	13.036	3.491	38.256	2.573	38,5	3.083	1.031	6.687
0. Programas básicos	147	59,0	73	29	249	112	61,9	54	15	181
1. Educação	3.496	47,0	3.061	878	7.435	798	37,4	1.066	270	2.134
2. Artes e humanidades	992	58,4	489	217	1.698	160	39,3	182	65	407
3. Ciências sociais, jornalismo e informação	1.145	60,5	591	155	1.891	167	42,3	157	71	395
4. Negócios, administração e direito	5.796	60,6	3.084	685	9.565	212	40,7	219	90	521
5. Ciências naturais, matemática e estatística	436	47,9	314	160	910	81	18,0	194	74	449
6. Computação e TIC	1.520	61,3	762	199	2.481	146	37,7	179	62	387
7. Engenharia, produção e construção	3.546	57,9	1.956	618	6.120	411	35,0	527	235	1.173
8. Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	543	47,5	445	156	1.144	155	35,2	209	76	440
9. Saúde e bem-estar	3.401	60,2	1.941	310	5.652	198	40,4	236	56	490
10. Serviços	707	63,6	320	84	1.111	33	30,0	60	17	110

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Os dados relacionados ao material didático em formato impresso acessível podem ser visualizados na tabela 2.32. Observa-se que o comportamento é quase o mesmo que

ocorre com os cursos que possuem material didático impresso acessível, os índices caíram um pouco, mas os resultados se aproximam – os que informaram ser das IES federais, não atingem 50% da quantidade total de cursos e, no total geral, a porcentagem ficou entre 43% a 54%, ou seja, próximo à metade do total de materiais impressos produzidos. No entanto, uma análise relativa sobre esses dados se faz necessária, pois é preciso verificar se só providenciam a acessibilidade nos materiais didático digital e impresso quando há alunos com deficiência matriculados nos cursos, e por isso, esses números acompanham a quantidade de alunos com deficiência matriculados nos cursos, ou se, mesmo quando há alunos com deficiência matriculados, estes não possuem, de forma alguma, a acessibilidade necessária e prevista na legislação brasileira. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de proporcionar equidade para os discentes, cumprindo o atendimento a todas as especificidades e necessidades de acessibilidade tanto nos cursos de graduação presencial quanto a distância, solicitando esses dados no sistema único já mencionado anteriormente.

Tabela 32 - Número de cursos de ensino superior que possuem material didático em formato impresso acessível

Classificação Internacional Normalizada da Educação	Total					Pública federal				
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	20.043	52,4	14.722	3.491	38.256	2.424	36,2	3.232	1.031	6.687
0. Programas básicos	113	45,4	107	29	249	105	58,0	61	15	181
1. Educação	3.367	45,3	3.190	878	7.435	769	36,0	1.095	270	2.134
2. Artes e humanidades	848	49,9	633	217	1.698	141	34,6	201	65	407
3. Ciências sociais, jornalismo e informação	1.056	55,8	680	155	1.891	154	39,0	170	71	395
4. Negócios, administração e direito	5.221	54,6	3.659	685	9.565	191	36,7	240	90	521
5. Ciências naturais, matemática e estatística	400	44,0	350	160	910	177	39,4	198	74	449
6. Computação e TIC	1.345	54,2	937	199	2.481	115	29,7	210	62	387
7. Engenharia, produção e construção	3.356	54,8	2.146	618	6.120	399	34,0	539	235	1.173
8. Agricultura, silvicultura,	523	45,7	465	156	1.144	152	34,5	212	76	440

pesca e veterinária										
9. Saúde e bem-estar	3.184	56,3	2.158	310	5.652	194	39,6	240	56	490
10. Serviços	630	56,7	397	84	1.111	27	24,5	66	17	110

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Os dados relacionados ao material didático em formato de áudio podem ser visualizados na tabela 2.33. Observa-se que os índices são consideravelmente mais baixos entre as IES pública federais, quando comparados à média geral. Com exceção dos cursos na área de Serviços (51%) e dos cursos de Programas básicos nas IES federais (56%), as demais áreas não atingem 50% dos cursos com esse tipo material didático. No entanto, vale destacar que esse tipo de material não privilegia apenas as pessoas que não enxergam, as que não têm tempo podem ouvir esse material em qualquer dispositivo de som, otimizando o seu tempo de estudo.

Tabela 33 – Número de cursos de ensino superior que possuem material didático em áudio

Classificação Internacional Normalizada da Educação	Total				Pública federal					
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	16.805	43,9	17.960	3.491	38.256	2.282	34,1	3.374	1.031	6.687
0. Programas básicos	115	46,2	105	29	249	102	56,4	64	15	181
1. Educação	2.940	39,5	3.617	878	7.435	725	34,0	1.139	270	2.134
2. Artes e humanidades	804	47,3	677	217	1.698	152	37,3	190	65	407
3. Ciências sociais, jornalismo e informação	904	47,8	832	155	1.891	160	40,5	164	71	395
4. Negócios, administração e direito	4.480	46,8	4.400	685	9.565	173	33,2	258	90	521
5. Ciências naturais, matemática e estatística	380	41,8	370	160	910	179	39,9	196	74	449
6. Computação TIC	1.107	44,6	1.175	199	2.481	101	26,1	224	62	387
7. Engenharia, produção e construção	2.536	41,4	2.966	618	6.120	342	29,2	596	235	1.173
8. Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	421	36,8	567	156	1.144	120	27,3	244	76	440

9. Saúde e bem-estar	2.555	45,2	2.787	310	5.652	197	40,2	237	56	490
10. Serviços	563	50,7	464	84	1.111	31	28,2	62	17	110

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Por meio dos dados da tabela 2.34, é possível observar também as condições de acessibilidade a pessoas com deficiência em cursos por tipo de grau acadêmico. No entanto, as respostas diferem muito em relação aos materiais didáticos acessíveis, em que o índice mais alto fica próximo de 50%, conforme já apontado anteriormente.

Em relação ao grau acadêmico, nota-se que, no total geral, aproximadamente 91% (34.765) afirmam ter condições de acessibilidade. Nas públicas federais, os cursos com acessibilidade são de aproximadamente 85% (5.656). O quantitativo que afirmou não ter condições de garantir a acessibilidade ficou bem reduzido em relação ao que se apresentou nos itens anteriores sobre os materiais didáticos acessíveis. Desse modo, é válido ressaltar o que os respondentes consideram como sendo garantias de condições de acessibilidade, como, por exemplo, apenas afirmar que possui núcleo de apoio ao discente como garantia de acessibilidade em todos os níveis de participação e acesso pleno para as pessoas com deficiência no ambiente acadêmico.

Tabela 34 – Número de cursos de ensino superior por tipo de grau acadêmico e por informação se o curso garante condições de acessibilidade a pessoas com deficiência

Tipo de grau acadêmico	Total				Pública federal			
	Sim	%	Não	Total	Sim	%	Não	Total
Total	34.765	90,9	3.491	38.256	5.656	84,6	1.031	6.687
Bacharelado	20.848	91,7	1.889	22.737	3.058	82,9	631	3.689
Licenciatura	6.540	88,2	875	7.415	1.860	87,3	270	2.130
Tecnológico	7.116	91,1	694	7.810	569	83,2	115	684
Não aplicável	261	88,8	33	294	169	91,8	15	184

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

De acordo com os dados da tabela 2.35, percebe-se que, tanto no geral, quanto na rede federal, todos os tipos de cursos garantem condições de acessibilidade para as pessoas com deficiência, tendo como índice afirmativo 79,7% e 94,0%, respectivamente, apresentando os dados muito parecidos com os da tabela 2.31.

Tabela 35 – Número de cursos de ensino superior por modalidade se garante condições de acessibilidade a pessoas com deficiência

Modalidade	Total			Pública federal				
	Sim	%	Não	Total	Sim	%	Não	Total
Total	34.765	90,9	3.491	38.256	5.656	84,6	1.031	6.687
Presencial	31.776	90,6	3.300	35.076	5.397	84,8	965	6.362
A distância	2.989	94,0	191	3.180	259	79,7	66	325

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

No que se refere a material didático, as informações disponibilizadas no Censo apontaram que, na modalidade a distância da rede federal, 110 cursos (33,8%) possuem material didático digital acessível, 113 (34,8%) têm material impresso acessível e 102 (31,4%) material de áudio, conforme apresentado nas tabelas 2.36, 2.37 e 2.38 e nos gráficos 2.29, 2.30 e 2.31, respectivamente.

Tabela 36 – Número de cursos de ensino superior por modalidade e por informação se possui material didático digital acessível

Modalidade	Total				Pública Federal					
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	21.729	56,8	13.036	3.491	38.256	2.573	38,5	3.083	1.031	6.687
Presencial	19.451	55,5	12.325	3.300	35.076	2.463	38,7	2.934	965	6.362
A distância	2.278	71,6	711	191	3.180	110	33,8	149	66	325

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

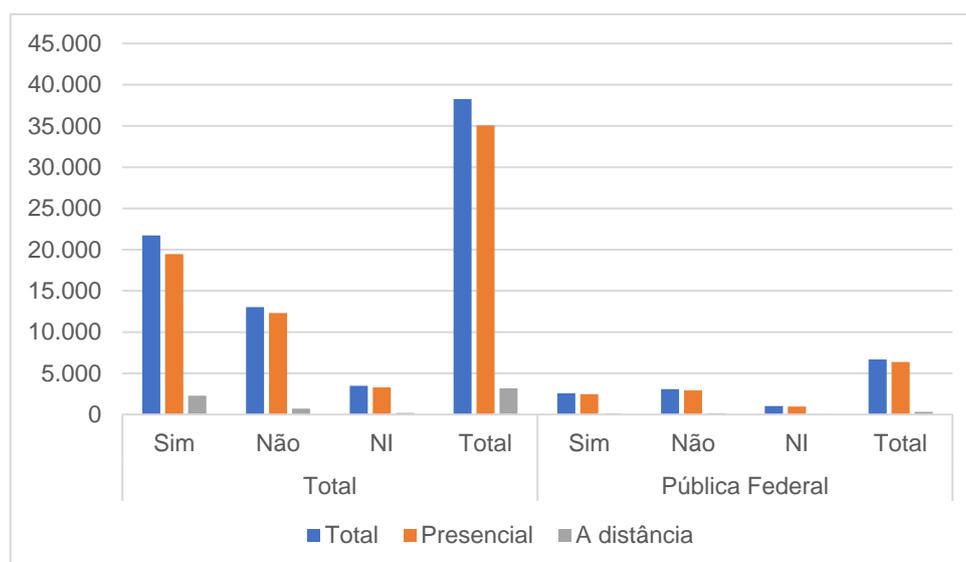


Gráfico 2.29 – Número de cursos de ensino superior por modalidade e por informação se possui material didático digital acessível

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Tabela 37 – Número de cursos de ensino superior por modalidade e por informação se possui material didático em formato impresso acessível

Modalidade do curso	Total					Pública federal				
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	20.043	52,4	14.722	3.491	38.256	2.424	36,2	3.232	1.031	6.687
Presencial	18.302	52,2	13.474	3.300	35.076	2.311	36,3	3.086	965	6.362
A distância	1.741	54,7	1.248	191	3.180	113	34,8	146	66	325

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

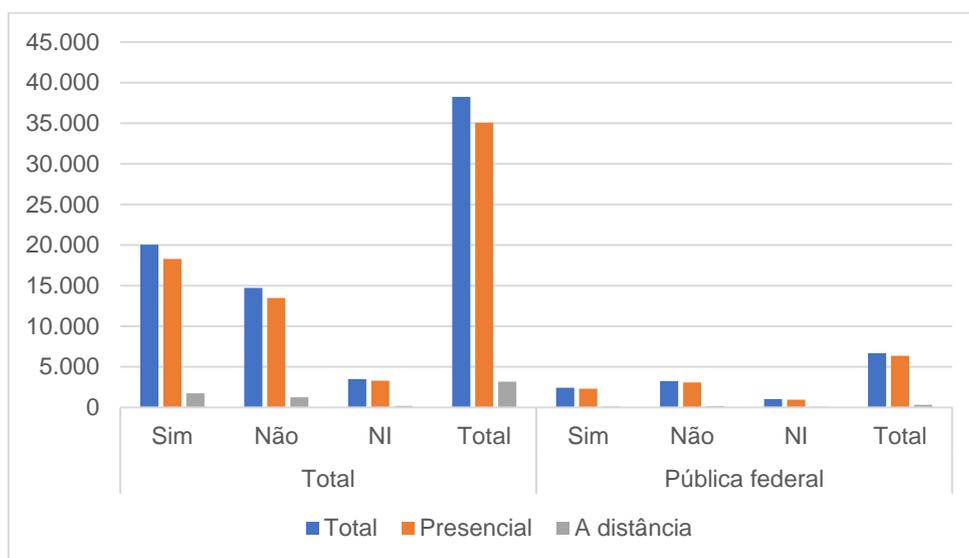


Gráfico 2.30 – Número de cursos de ensino superior por modalidade e por informação se possui material didático em formato impresso acessível

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Tabela 38 – Número de cursos de ensino superior por modalidade do curso e por informação se o curso possui material em áudio

Modalidade do curso	Total					Pública federal				
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	16.805	43,9	17.960	3.491	38.256	2.282	34,1	3.374	1.031	6.687
Presencial	14.894	42,5	16.882	3.300	35.076	2.180	34,3	3.217	965	6.362
A distância	1.911	60,1	1.078	191	3.180	102	31,4	157	66	325

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

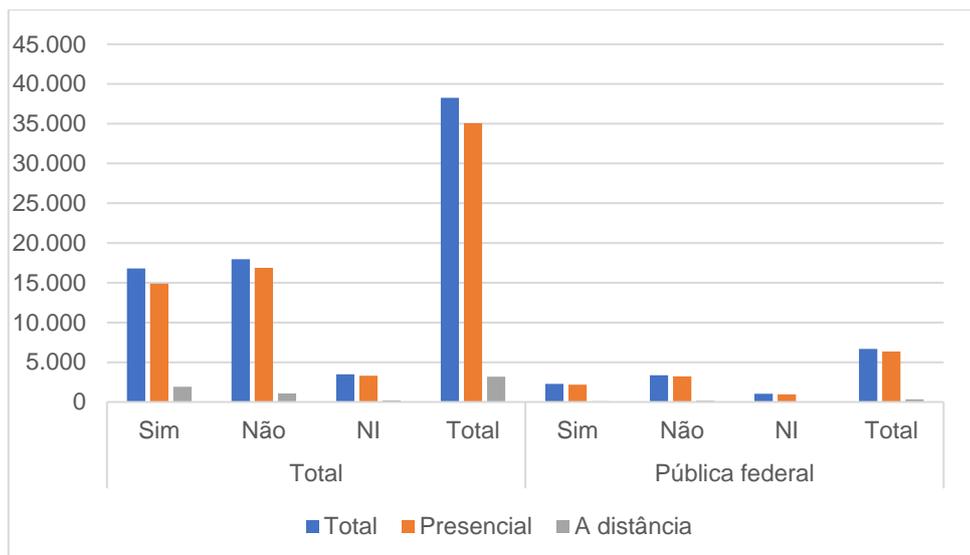


Gráfico 2.31 – Número de cursos de ensino superior por modalidade do curso e por informação se o curso possui material em áudio

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

As informações de acessibilidade são importantes, pois, além de corresponderem a situações de infraestrutura das IES públicas federais, também apresentam um panorama sobre a necessidade de se contemplar tal área para a expansão via EaD. Os recursos básicos de acessibilidade arquitetônica, tecnológica e pedagógica devem ser também pauta para as novas ofertas que surgirão, bem como recursos específicos de acordo com as demandas dos alunos matriculados.

Sobre os locais de oferta da rede pública federal que possuem rede sem fio para a comunidade, destacam-se especificidades em estados brasileiros de acordo com as informações que foi obtido no Censo em 2018 e podem ser visualizados na tabela 2.39. Os dados gerais e específicos em cada estado apontam que a grande maioria ou não informou ou não possui ter rede *wifi*. Nas universidades públicas federais, a média ficou entre 24,3%, ou seja, somente 758 informaram que sim de 3.123. O Distrito Federal teve o melhor índice (66,7% – 14 de 21) e o Amazonas apresentou o pior índice (4,7% – 2 de 43). No total geral, os que apresentaram respostas positivas ficaram em torno de 13%, ou seja 4.106 de 31.724. Houve uma inversão porque o melhor índice foi do estado do Amazonas (20,8% – 86 de 414) e o pior foi de Roraima (6,1% – 8 de 132).

Tabela 39 – Número de locais de oferta de Ensino Superior por UF com rede sem fio para comunidade

UF da IES	Total					Pública federal				
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	4.106	12,9	11.718	15.900	31.724	758	24,3	907	1.458	3.123

UF da IES	Total					Pública federal				
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
DF	99	21,5	161	200	460	14	66,7	2	5	21
SC	198	13,8	524	718	1.440	45	41,3	33	31	109
MA	223	22,7	344	417	984	39	40,2	23	35	97
PA	108	8,9	485	622	1.215	55	39,6	16	68	139
RO	40	11,8	164	134	338	11	35,5	13	7	31
AP	18	14,5	40	66	124	6	35,3	3	8	17
RN	55	12,7	149	229	433	27	31,8	28	30	85
TO	46	10,4	135	260	441	17	31,5	14	23	54
PB	60	14,4	148	209	417	21	28,4	22	31	74
MS	73	11,7	280	270	623	24	27,9	57	5	86
GO	167	15,3	410	511	1.088	24	27,6	0	63	87
CE	138	13,5	377	510	1.025	41	26,8	55	57	153
BA	211	9,7	718	1.255	2.184	55	25,9	66	91	212
PI	66	11,5	192	314	572	23	25,8	56	10	89
PR	281	10,5	872	1.524	2.677	33	25,0	19	80	132
MG	489	14,1	1.486	1.487	3.462	95	24,4	165	129	389
RS	283	13,7	848	941	2.072	89	22,3	149	162	400
SP	867	13,5	2.428	3.146	6.441	41	22,2	42	102	185
MT	99	11,9	296	434	829	15	16,9	5	69	89
AL	30	8,6	142	177	349	7	15,9	15	22	44
PE	159	17,5	335	415	909	18	15,7	61	36	115
SE	18	6,8	94	152	264	5	14,7	0	29	34
RJ	191	10,1	539	1.159	1.889	28	12,5	1	195	224
ES	80	11,6	315	297	692	12	12,2	39	47	98
AC	13	7,3	67	98	178	6	12,0	9	35	50
RR	8	6,1	37	87	132	5	9,1	12	38	55
AM	86	20,8	120	208	414	2	4,7	2	39	43
Internacional	0	0,0	12	60	72	0	0,0	0	11	11

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação aos equipamentos de videoconferência, destaca-se que, nas IES públicas federais em todo o Brasil, 1.340 possuem, 325 não possuem e 1.458 não informaram, o que é um número significativo sem respostas. Ressalta-se que equipamentos de videoconferência, rede sem fio de qualidade e outros equipamentos de tecnologia são essenciais para a oferta de qualidade técnica em cursos de educação a distância. As especificidades em cada UF de locais de oferta podem ser visualizadas na tabela 2.40. Vale destacar que os dados – como Sala de coordenação, Sala equipada para os tutores, microcomputadores e conexão de internet banda larga – possuem os mesmos

resultados, sendo uma informação sobre se possuíam ou não, uma vez que não foi apontado o quantitativo, o que compromete uma averiguação mais detalhada sobre a situação de infraestrutura disponível.

Tabela 40 – Número de locais de oferta que possui equipamento para videoconferência

UF da IES	Total					Pública federal				
	Sim	%	Não	NI	Total	Sim	%	Não	NI	Total
Total	13.184	41,6	2.640	15.900	31.724	1.340	42,9	325	1.458	3.123
MS	309	49,6	44	270	623	71	82,6	10	5	86
RO	177	52,4	27	134	338	24	77,4	0	7	31
PI	203	35,5	55	314	572	62	69,7	17	10	89
RN	186	43,0	18	229	433	54	63,5	1	30	85
MA	526	53,5	41	417	984	59	60,8	3	35	97
MG	1.625	46,9	350	1.487	3.462	218	56,0	42	129	389
PE	371	40,8	123	415	909	64	55,7	15	36	115
PB	171	41,0	37	209	417	40	54,1	3	31	74
SC	617	42,8	105	718	1.440	58	53,2	20	31	109
ES	341	49,3	54	297	692	50	51,0	1	47	98
RS	970	46,8	161	941	2.072	202	50,5	36	162	400
AL	153	43,8	19	177	349	22	50,0	0	22	44
CE	426	41,6	89	510	1.025	69	45,1	27	57	153
BA	777	35,6	152	1.255	2.184	93	43,9	28	91	212
SP	2.696	41,9	599	3.146	6.441	79	42,7	4	102	185
TO	149	33,8	32	260	441	23	42,6	8	23	54
PA	515	42,4	78	622	1.215	46	33,1	25	68	139
AP	43	34,7	15	66	124	5	29,4	4	8	17
RR	43	32,6	2	87	132	16	29,1	1	38	55
DF	177	38,5	83	200	460	6	28,6	10	5	21
MT	336	40,5	59	434	829	20	22,5	0	69	89
PR	978	36,5	175	1.524	2.677	28	21,2	24	80	132
AC	68	38,2	12	98	178	10	20,0	5	35	50
AM	137	33,1	69	208	414	4	9,3	0	39	43
GO	472	43,4	105	511	1.088	6	6,9	18	63	87
RJ	606	32,1	124	1.159	1.889	11	4,9	18	195	224
SE	100	37,9	12	152	264	0	0,0	5	29	34
Internacional	12	16,7	0	60	72	0	0,0	0	11	11

Legenda:

NI: não informado.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

A seguir, apresenta-se um panorama geral de três IES que ofertam cursos superiores a distância há um tempo considerável no Brasil e, por isso, possuem expressividade e história na EaD que podem elucidar modelos e estratégias para auxiliar na expansão.

3 Análise de três casos nacionais

No intuito de identificar casos de sucesso no cenário nacional, buscaram-se, segundo os referenciais de qualidade do MEC para a oferta da EaD, aspectos de três experiências que pudessem contribuir na análise do panorama da EaD no Brasil. Desse modo, a escolha ocorreu da seguinte forma:

- 1) Uma IES **privada** com certo destaque e atuação na EaD brasileira – Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (Unicesumar).
- 2) Uma IES **pública** estadual – Universidade Estadual do Maranhão (Uema), por seu avanço na qualidade de EaD oferecida.
- 3) **O consórcio** entre as IES públicas estaduais e federais do Rio de Janeiro – Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (Cederj), por envolver várias instituições públicas participantes.

É importante ressaltar que as duas experiências públicas escolhidas pertencem ao Sistema UAB, sendo assim, a análise realizada infere sobre os aspectos próprios de como ofertam a EaD, segundo as diretrizes e composições vinculadas ao referido sistema, que está diretamente vinculado ao MEC. Além disso, ao realizar busca no sistema público de oferta de EaD, verificou-se que é praticamente inexistente o oferecimento de vagas institucionalizadas nas IES públicas federais. Portanto, justificase o estudo das experiências junto ao Sistema UAB.

3.1 Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (Unicesumar)

Segundo consta em seu *site* (UNICESUMAR, 2021a), a Unicesumar começou a sua história em 1990, com a criação de dois cursos (Administração e Processamento de Dados), tendo 200 alunos matriculados. Trata-se de uma universidade privada com fins lucrativos, com credenciamentos para ensino presencial e EaD. Atualmente, em 2020, a IES possui 46 cursos de graduação, 55 de especialização e um de mestrado, podendo ser ensino presencial e a distância.

Na graduação, a distribuição dos estudantes está configurada da seguinte forma: 50% de Maringá, 30% no estado do Paraná e 20% de outros estados. Além disso, por meio de intercâmbios internacionais, estudantes de 12 países têm a possibilidade de realizar seus cursos nessa instituição. Entre eles, destacam-se os estudantes de língua portuguesa, como, por exemplo, do continente africano, no qual Angola possui 40 estudantes.

A Unicesumar possui um *campus* com área de 9 alqueires, onde estão 15 blocos, 92 laboratórios, 250 salas de aula, além de um hospital veterinário, a Rádio Universitária Cesumar e amplo complexo esportivo.

Sua missão, visão e valores são:

Missão: promover a educação de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento, formando profissionais cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária.

Visão:

- Ser reconhecida como uma Instituição universitária de referência nacional pela qualidade de ensino na modalidade presencial e a distância (Ead), extensão e pesquisa;
- Consolidar os programas de *lato sensu* e *stricto sensu*;
- Promover a qualidade e inovação da gestão acadêmica e administrativa;
- Manter o relacionamento permanente com os egressos, incentivando a educação continuada, proporcionando a internacionalização e o ingresso no mundo do trabalho.

Valores Essenciais:

- Respeito ao ser humano de forma integral;
- Excelência intelectual e profissional;
- Promoção do desenvolvimento emocional e espiritual;
- Compromisso com o conhecimento, com a aprendizagem e com a transformação da sociedade;
- Ética, cidadania, integridade e transparência;
- Inovação tecnológica permanente;
- Desenvolvimento e valorização da cultura e da arte;
- Responsabilidade com o meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável.

Os gestores afirmam que a instituição é reconhecida nacionalmente por sua qualidade educacional. A Unicesumar está entre 4% das melhores instituições do Brasil. Na última avaliação do MEC, a Unicesumar manteve IGC 4 (Índice Geral de Cursos), em uma escala de 1 a 5, resultado conquistado por nove anos consecutivos. A Unicesumar está presente em todos os estados brasileiros, tem mais de 250 mil discentes e de 700 polos de educação a distância e cinco *campi* presenciais nas cidades de Maringá (PR),

Londrina (PR), Ponta Grossa (PR), Curitiba (PR) e Corumbá (MS), com o curso de Medicina. Para localizar um polo é possível usar o *site* (UNICESUMAR, 2021f).

A figura 3.1 mostra o nível de satisfação dos estudantes com os polos presenciais. Em todos os indicadores – acessibilidade, segurança, áreas de convivência, conforto, horário de funcionamento e limpeza - mais de 50% dos estudantes indicaram estar satisfeitos.

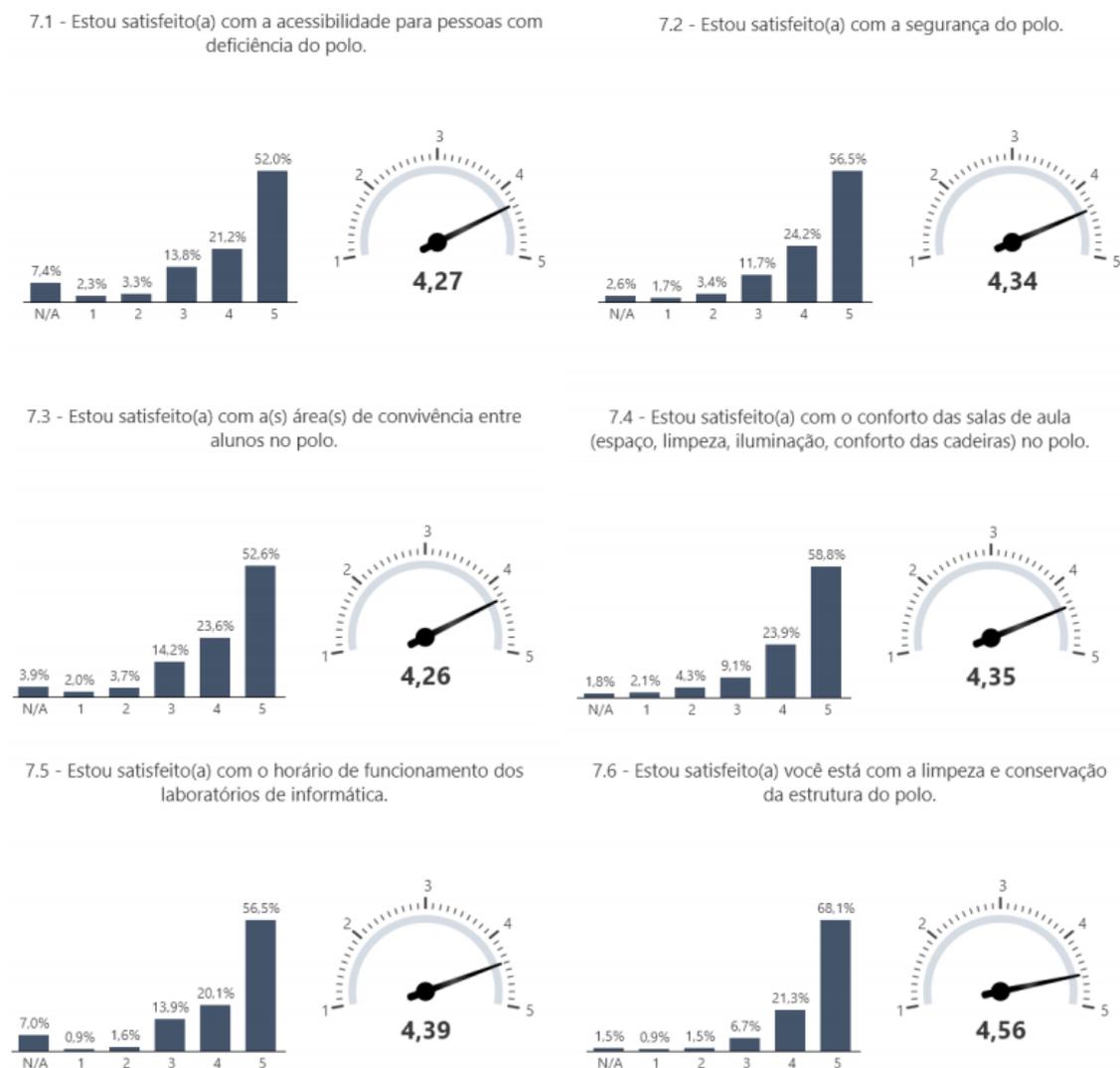


Figura 3.1 – Nível de satisfação dos estudantes com relação aos polos presenciais
Fonte: Unicesumar. Compilado pela Comissão Permanente de Avaliação EaD – 2019

As faculdades mantidas pela Unicesumar podem ser visualizadas no quadro 3.1.

Quadro 3.1 – Universidades mantidas pela Cesumar

Nome da Mantida (IES)

Faculdade Cesumar (Cesumar)

Faculdade Cesumar de Guarapuava (FAC-Cesumar)

Faculdade Cesumar de Londrina (FAC-Cesumar)

Faculdade Cesumar de Maringá (FAC-Cesumar)

Faculdade Cesumar de Ponta Grossa (FAC-Cesumar)

Faculdade de Inovação do Paraná (FAI)

Faculdade de Inovação Tecnológica de Curitiba (FAC-Cesumar)

Faculdade de Inovação Tecnológica de Londrina (FAC-Cesumar)

Faculdade de Inovação Tecnológica de Ponta Grossa (FAC-Cesumar)

Faculdade Integrada de Arapongas (Integrada)

Faculdade Integrada de Guarapuava (Integrada)

Faculdade Integrada de Londrina (Integrada)

Faculdade Integrada de Maringá (Integrada)

Faculdade Integrada de Ponta Grossa (Integrada)

Faculdade Politécnica de Londrina (Politécnica)

Faculdade Renovação de Arapongas (Renovação)

Faculdade Renovação de Guarapuava (Renovação)

Faculdade Renovação de Londrina (Renovação)

Faculdade Renovação de Ponta Grossa (Renovação)

Faculdades Integradas Cesumar (Cesumar)

Faculdades Integradas Cesumar de Arapongas (Cesumar)

Faculdades Integradas Cesumar de Curitiba (Cesumar)

Faculdades Integradas Cesumar de Guarapuava (Cesumar)

Faculdades Integradas Cesumar de Londrina (Cesumar)

Faculdade Unicesumar de Corumbá

Fonte: elaborado com informações obtidas por meio do *site* <<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTE5Ng>> (Emec/MEC)

A seguir será apresentado o quadro 3.2, com os cursos ativos ofertados pela instituição na modalidade EaD, o curso de Engenharia Mecatrônica é híbrido também. Já os cursos de Engenharia Civil, Elétrica, Mecânica e de Produção são apenas híbridos. Os dados apresentados são: nível (Licenciatura: L; Bacharelado: B; Tecnólogo: T); carga horária (CH), carga horária mínima exigida pelo MEC (CHM); conceito Enade (CE), indicador de diferença entre os desempenhos observados e esperados (IDD), conceito preliminar do curso (CPC), conceito geral do curso (CGC); titulação do coordenador (TC).

Para melhor compreensão da tabela, vale explicar os indicadores de qualidade, como:

- **Conceito Enade:** avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do exame.
- **Conceito preliminar de curso (CPC):** avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Os cursos que não tiveram pelo menos dois estudantes concluintes participantes não têm seu CPC calculado, ficando sem conceito (SC).
- **Indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD):** busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como medida *proxy* (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado. Para que um curso tenha o IDD calculado, é preciso que ele atenda às seguintes condições:

- Possuir no mínimo dois estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os três anos anteriores.
- Atingir 20% do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem.
- **Índice geral de cursos (IGC):** é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos:
 - média dos CPC do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
 - média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela Capes na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; e
 - distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu*.

Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no ciclo avaliativo do Enade.

Quadro 3.2 – Cursos de graduação ativos em 2020

Engenharia		N	CH	CHM	CE	CPC	CC	IDD	TC
1	Engenharia Civil	B	4.240						M
2	Engenharia Elétrica	B	4.127						M
3	Engenharia Mecânica	B	3.600						M
4	Engenharia Mecatrônica	B	3.600						M
5	Engenharia de Produção	B	4.660						M
			e						
			4.640						
6	Engenharia de Software	B	3.580						M
Gestão		N	CH	CHM	CE	CPC	CC	IDD	TC
1	Administração	B	3.480		3	3		3	M
2	Agronegócio	T	2.680	2836	5	4		4	M
3	Ciências Contábeis	B	3.480	3684	3	3	5	3	M
4	Ciências Econômicas	B	3.580	3790				5	M
5	Empreendedorismo	T	1.880	1988				5	M
6	Gestão Ambiental	T	1.880		3	4	4	3	D

7	Gestão Comercial	T	1.880		3	3	4	3	D
8	Gestão da Qualidade	T	1880		3	3	5	3	M
9	Gestão da Tecnologia da Informação	T	2.280		3	4	5		M
11	Gestão de Cooperativas	T	1.880				5		M
12	Gestão de Lojas e Pontos de Venda	T	1.880						D
13	Gestão de Recursos Humanos	T	1.880		3	3		3	D
14	Gestão de Segurança Privada	T	1.880	1948					M
15	Gestão Financeira	T	1.880		4	4		3	M
16	Gestão Hospitalar	T	2.680				5		M
17	Gestão Pública	T	1.880		3	4	5	3	M
18	Logística	T	1.880		3	3	5	3	M
19	Marketing	T	1.880		3	4	5	3	D
20	Negócios Imobiliários	T	1.880				5		M
21	Processos Gerenciais	T	1.880		2	3	4	3	M
22	Secretariado	T	1.880				4		M
Educação		N	CH	CHM	CE	CPC	CC	IDD	TC
1	Artes Visuais	L	3.200	3400					D
2	Ciências Biológicas	L	3.200	3400					D
3	Educação Física – Bacharelado	B	3.880						D
4	Educação Física – Licenciatura	L	3.880				5		D
5	Filosofia	L	3.980						M
6	Geografia	L	3.280		3	4	4	3	M
7	Geografia – 2ª Licenciatura	2ª	1.240						M
		L							
8	História	L	3.280		3	4	4	3	M
9	História – 2ª Licenciatura	2ª	1.240						M
		L							
10	Inglês – 2ª Habilitação	2ª	1.140						M
		H							
11	Letras – Português/Inglês	L	3.580		3	4	5	3	M
12	Matemática	L	3.280		3	4	5	3	E
13	Pedagogia	L	3.480		3	3		3	M
14	Pedagogia – 2ª Licenciatura	2ª	1.240						M
		L							
15	Psicopedagogia	B	3.440						M
16	Sociologia	L	3.980						M
Tecnologia		N	CH	CHM	CE	CPC	CC	IDD	TC
1	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	T	2.280		2	3	5	3	M
2	Engenharia de Software	B	3.580						M
3	Gestão da Tecnologia da Informação	T	2.280		3	4	5		M
4	Sistemas para Internet	T	2.280				4		M
Responsabilidade Social		N	CH	CHM	CE	CPC	CC	IDD	TC
1	Gestão das Organizações do Terceiro Setor	T	1.880						M
2	Segurança no Trabalho	T	2.680				5		M
3	Serviço Social	B	3.300		3	3	5	3	M
4	Teologia	B	3.180				5		M
Alimentos e Bebidas		N	CH	CHM	CE	CPC	CC	IDD	TC
1	Gastronomia	T	1.980		3	4	4	3	E
2	Produção Cervejeira	T	1.840	1920					M
3	Segurança Alimentar	T	1.840	1940					M
Bem-estar		N	CH	CHM	CE	CPC	CC	IDD	TC
1	Estética e Cosmética	T	2.540	2640					D
2	Podologia	T	2.640						D

3	Terapias Integrativas e T Complementares	2.540	2640	D
---	--	-------	------	---

Fonte: elaborado com informações obtidas por meio do *site*: <<http://emec.mec.gov.br/>> e <<https://www.UNICESUMAR.edu.br/ead/cursos-graduacao/>> (Emec/MEC); (Unicesumar)

3.1.1 Estratégias e recursos pedagógicos

De acordo com o *site* da instituição (UNICESUMAR, 2021c), os cursos de graduação a distância são organizados por módulos, cada ano é composto por quatro módulos, cada um destes possui duas ou até três disciplinas curriculares, as quais contêm 100 horas distribuídas em dez semanas. Nessas semanas, acontecem os momentos de autoestudo, bem como os momentos presenciais obrigatórios tendo as seguintes atividades:

- **Aulas ao vivo:** na graduação, as aulas ao vivo acontecem uma vez por semana, o estudante pode assisti-las no polo ou em qualquer local com acesso à internet, pois elas são transmitidas por essa rede. Além disso, as aulas são gravadas e ficam disponíveis por demanda para que o discente possa revisar de acordo com os seus desejos. A metodologia aplicada aos cursos ofertados como pós-graduação *lato sensu*, MBA, 2ª licenciatura e 2ª habilitação não possuem aulas ao vivo.
- **Aulas conceituais:** são aulas gravadas que se referem aos fundamentos teóricos e com os conceitos inerentes à disciplina. Assim como o livro, essas aulas conceituais são divididas em unidades. Essas aulas ficam disponíveis para *download* e são complementares ao conteúdo trabalhado nas aulas ao vivo, elas estão disponibilizadas em uma versão somente com áudio (em MP3), caso o discente prefira ouvir.
- **Aulas de estudo de caso:** são aulas gravadas que estabelecem relações entre o conteúdo científico e o mercado de trabalho, também disponíveis para *download*, tanto em vídeo quanto em MP3.
- **Fóruns:** com esta ferramenta, o discente tem a oportunidade de debater com seus colegas de curso, professores e tutores mediadores o tema proposto, o que contribuirá na construção do conhecimento, de forma colaborativa e para o desenvolvimento do seu senso crítico.

- **Provas presenciais:** o modelo pedagógico contempla a realização de momentos presenciais obrigatórios, tais como: prova presencial e prova substitutiva, de acordo com a legislação vigente – art. 1.º, §1.º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As provas são aplicadas de acordo com o calendário acadêmico e realizadas nos polos de apoio presencial, sendo individuais e sem consulta. Para ser aprovado em cada disciplina, a Unicesumar exige que o aluno tenha a nota média mínima de 6,0 (seis) pontos nas provas presenciais.
- **Atividades de estudo on-line:** durante o módulo e o andamento das disciplinas, existem atividades avaliativas que são realizadas de forma on-line, no AVA.
- **Atividades de conhecimentos gerais:** acontecem na 6ª semana do módulo dos cursos de graduação e referem-se ao conteúdo abordado nas palestras das **semanas de conhecimentos gerais**. A palestra referente a essa atividade acontece no dia da aula ao vivo. No curso de Gastronomia, não há oferta dessas atividades, somente as palestras. Para as Engenharias, a Semana de Conhecimentos Gerais fica disponível por três semanas.
- **Mapa – Material de Avaliação Prática de Aprendizagem:** atividade avaliativa, com a intencionalidade de o discente colocar em prática os conhecimentos adquiridos em cada disciplina, podendo ser um projeto de pesquisa, um estudo de caso, a resenha de um livro, entre outras, de acordo com orientações do professor da disciplina.
- **Semana de conhecimentos gerais:** sempre, de segunda a sábado, a semana é destinada a palestras que tratam de temas de formação geral. Todos os discentes dos cursos de graduação têm acesso às palestras, que são disponibilizadas sob demanda, podem também baixar o áudio em MP3.
- **Provas substitutivas:** as provas substitutivas substituem as notas das provas e atividades que o discente não conseguiu atingir a média exigida para aprovação em determinada disciplina.
- **Provas de segunda oportunidade:** as provas de segunda oportunidade compreendem uma segunda oportunidade para os discentes que não puderam comparecer na data original da prova, sendo agendada previamente.
- **Projetos:** é um processo de desenvolvimento educacional, realizado pelo discente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com objetivo de dar maior oportunidade de aprofundar os conhecimentos em tópicos específicos e participar

de discussões atuais em sua área de atuação. Modalidades de projetos presenciais no polo e na sede para os cursos de graduação: ensino, extensão, visita técnica e ação social. Esses projetos possuem uma vertente prática e proporciona ao discente o desenvolvimento de competências para atuação profissional, bem como a oportunidade de estabelecer redes de relacionamentos com os demais colegas do curso e profissionais da área. Esse tipo de atividade é bastante interessante por permitir ao estudante entender na prática a teoria estudada.

A figura 3.2 demonstra o nível de satisfação dos estudantes, com aspectos relacionados ao curso que frequenta. Nota-se considerável satisfação dos estudantes (mais de 60%) em relação às referências bibliográficas, à carga horária, às oportunidades em projetos e iniciação científica, às disciplinas e atividades. Tais aspectos revelam possibilidades na EaD de vivências acadêmicas completas e com qualidade.

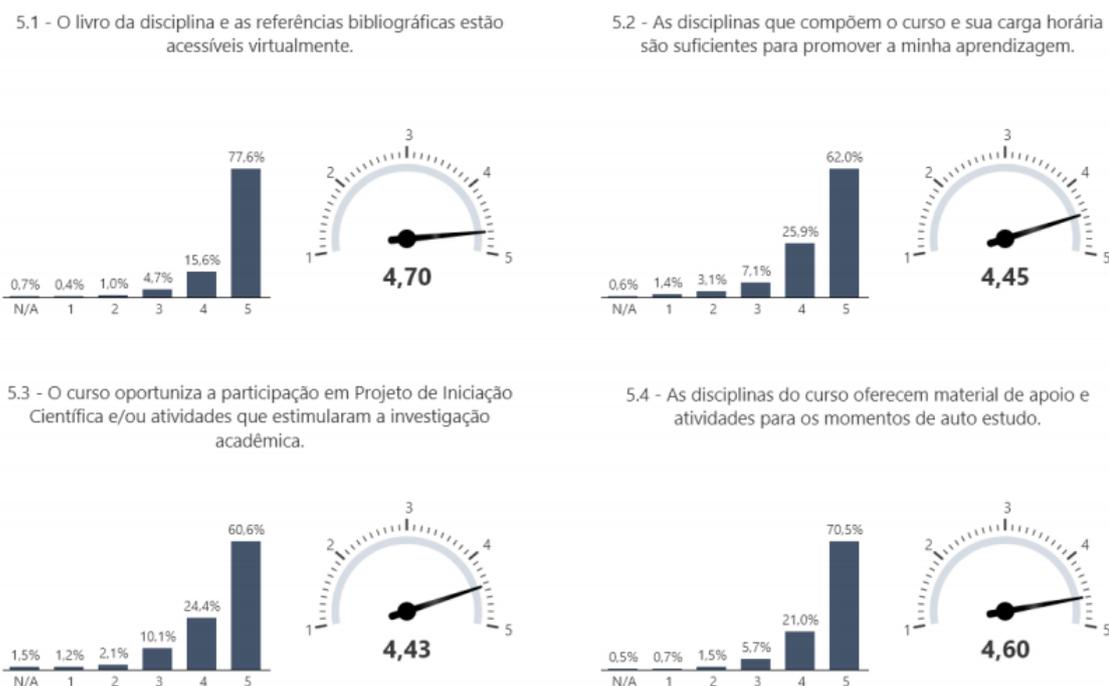


Figura 3.2 – Nível de satisfação dos estudantes com relação ao curso que realiza
Fonte: Unicesumar. Compilado Comissão Permanente de Avaliação EaD (2019).

Para o desenvolvimento das atividades, a seguir são apresentados os recursos educacionais oferecidos, sendo base de apoio para os discentes. De acordo com o *site* da instituição (UNICESUMAR, 2021d), em cada disciplina, está disponível uma série de recursos educacionais, servindo como base e apoio para os estudos:

- **Livros didáticos:** o aluno recebe um livro para cada disciplina, elaborado especialmente pelos professores da EaD Unicesumar. Os livros são gratuitos e exclusivos e podem ser retirados no polo de apoio presencial antes do início do módulo. Eles também podem ser acessados na forma digital, no AVA. O livro didático impresso é um recurso exclusivo dos cursos de graduação a distância.
- **Áudios em MP3:** Além dos vídeos das aulas ao vivo e das aulas conceituais, o aluno pode fazer o *download* dos arquivos que contêm apenas os áudios das aulas no formato MP3. Assim, podem ser ouvidas no som do carro, no iPod, MP3 *player* ou *smartphone*, em qualquer lugar. Além disso, as aulas ao vivo podem ser assistidas em *tablets*, com o sistema operacional Android e IOS da Apple.
- **Bibliotecas:** as bibliotecas da Unicesumar dão suporte aos acadêmicos de todos os cursos da instituição:
 - **Biblioteca central da sede em Maringá:** com um rico acervo, a biblioteca central possui mais de 350 mil exemplares físicos, 4.350 multimeios, cerca de 19 mil artigos indexados, mais de 4.000 coleções de periódicos nacionais e estrangeiros e cerca de 3.630 livros no acervo virtual. O aluno pode solicitar empréstimos de livros de qualquer local do Brasil.
 - **Biblioteca do polo:** em alguns polos de apoio presencial, o aluno também conta com uma biblioteca com acervo específico.
 - **Biblioteca virtual:** por meio da biblioteca virtual, disponível no AVA, podem ser acessados diversos livros on-line.
- **APP Unicesumar:** o aplicativo da instituição, disponível para as versões Android e IOS, permite que o estudante navegue por todo o conteúdo didático, além de interagir com diversos serviços oferecidos pela instituição, como aulas, material didático, atividades de estudo, boletim, serviços financeiros e acadêmicos, entre outras facilidades. O app também fornece outro meio de comunicação com nossa IES, por onde o aluno envia mensagens para seu professor mediador e recebe notificações pedagógicas, lembretes de atividades, provas e comunicados institucionais e promocionais. A figura 3.3 apresenta o nível de satisfação dos alunos com o AVA. Novamente, a maioria dos estudantes (mais de 50%) avalia positivamente o ambiente virtual e seu desempenho.

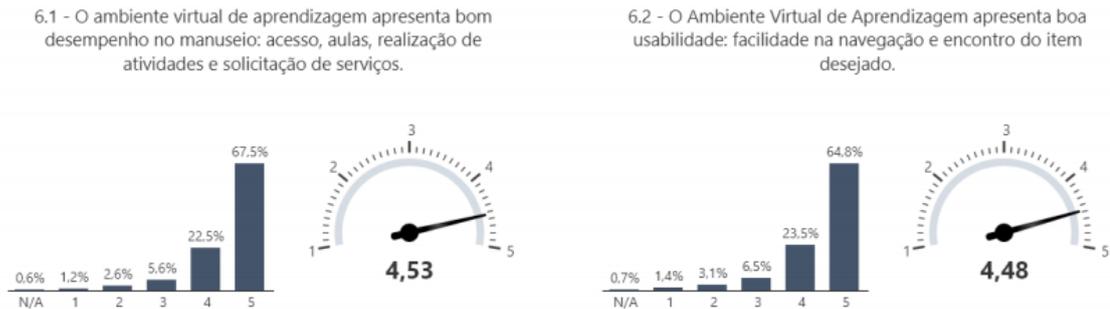


Figura 3.3 – Nível de satisfação dos estudantes com relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Fonte: Unicesumar. Compilado Comissão Permanente de Avaliação EaD (2019).

Desenvolver estes materiais e montar uma estrutura com todas estas mídias demanda muito tempo e uma equipe pedagógica grande. Assim, as IES públicas federais envolvidas poderiam disponibilizar os materiais produzidos para os seus cursos, separados por temas, como ocorre no Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) do MEC. Estes materiais poderiam ter seus metadados de forma que fossem localizados facilmente, evitando produção de materiais sobre o mesmo tema. Além disso, poderiam ser utilizados como material de apoio também para o ensino presencial. Os já produzidos ao longo destes quatorze anos de existência da UAB, poderiam ser analisados e inseridos neste repositório, uma vez que foi produzido com verbas públicas.

A seguir serão apresentados a equipe pedagógica envolvida para produção e desenvolvimento dos cursos.

3.1.2 Equipe Multidisciplinar

De acordo com site da instituição (UNICESUMAR, 2021f), o modelo de Educação a Distância da UNICESUMAR abrange cinco tipos de profissionais pedagógicos que trabalham paralelamente para garantir o aprendizado do discentes. A equipe é formada por:

- **Professor autor** – é o responsável pela elaboração do material didático;
- **Professor formador** – é quem ministra o conteúdo da disciplina, vinculando teoria e prática;
- **Tutor mediador** – é o responsável pelo acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem do aluno e *feedback*;

- **Tutor operacional** - é o responsável por atender às demandas operacionais/pedagógicas do aluno a distância;
- **Tutor presencial** – é o responsável por atender o aluno presencialmente no polo de apoio, orientando-o quanto à metodologia e aplicação de prova.

A instituição tem um professor conteudista por disciplina como ocorre normalmente em outras IES, mas a equipe que acompanha o desenvolvimento das disciplinas é maior, tendo quatro profissionais para o acompanhamento. No entanto, não deixa claro a relação quantitativa de cada um deles com os estudantes, apenas determina a função de cada um.

As figuras 3.4 e 3.5 demonstram o nível de satisfação dos estudantes com os professores mediadores e docentes:

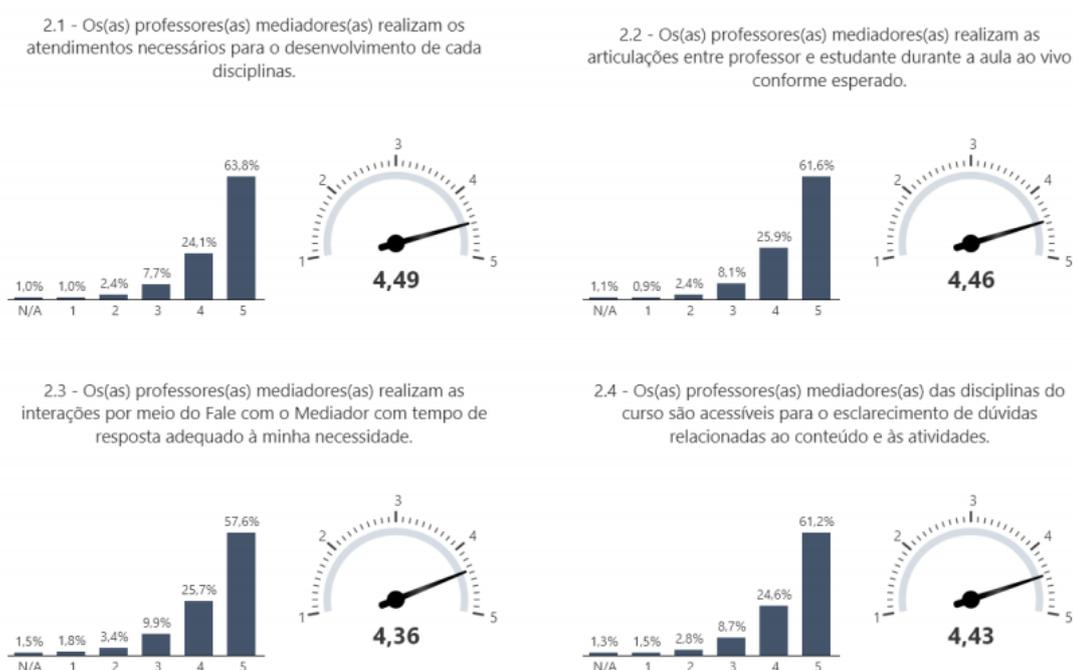
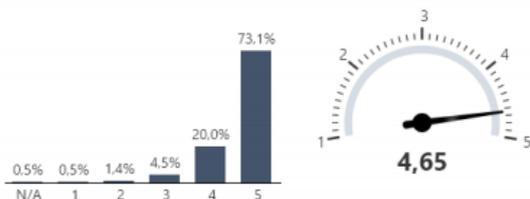
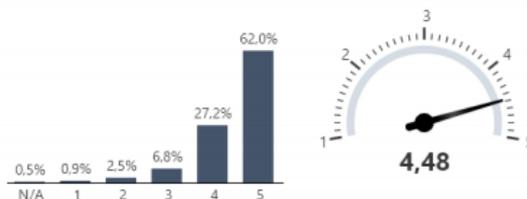


Figura 3.4 – Nível de satisfação dos estudantes com relação aos professores mediadores
Fonte: Unicesumar. Compilado Comissão Permanente de Avaliação EaD (2019).

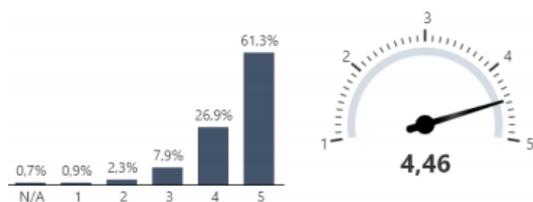
3.1 - Os(as) professores(as) demonstram ter conhecimento atualizado e domínio do conteúdo durante as aulas ao vivo.



3.2 - Os(as) professores(as) expõem claramente os conteúdos das disciplinas, facilitando a minha compreensão a respeito dos temas tratados.



3.3 - Os(as) professores(as) utilizam estudo de caso, simulação, problematização, exercícios ou exemplos práticos em suas aulas ao vivo.



3.4 - Os conteúdos trabalhados em aulas pelos(as) professores (as) foram coerentes com os livros das disciplinas.

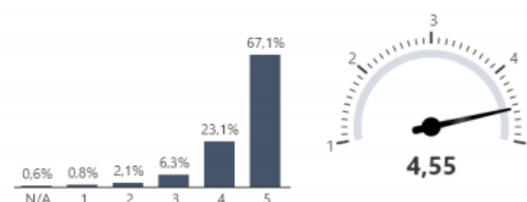


Figura 3.5 – Nível de satisfação dos estudantes com relação aos professores docentes
Fonte: Unicesumar. Compilado Comissão Permanente de Avaliação EaD (2019).

3.1.3 Acessibilidade e inclusão

De acordo com informações obtidas no *site* da universidade, a Unicesumar possui o Núcleo de Apoio Acadêmico (NAAC) (UNICESUMAR, 2021g), que é o setor responsável por desenvolver programas e políticas de apoio ao estudante, visando ampliar e potencializar sua experiência de aprendizagem por meio de ações de acolhimento, inclusão e melhora do desempenho acadêmico. Os objetivos desse núcleo são:

- Proporcionar ao estudante melhor adaptação e integração ao ambiente acadêmico e à rotina do Ensino Superior.
- Orientar a organização e gestão dos estudos para uma aprendizagem mais efetiva.
- Auxiliar na melhora da *performance* acadêmica do estudante.
- Elaborar ações de apoio ao estudante em suas dificuldades de aprendizagem ou questões emocionais que possam interferir na sua trajetória acadêmica.
- Desenvolver ações para promoção da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.
- Desenvolver programas e práticas visando à promoção da saúde mental.

- Atender aos estudantes em suas demandas individuais, proporcionando acolhimento e encaminhamento para atendimentos especializados quando necessário.
- Orientar e apoiar a equipe docente e as coordenações quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, de acordo com Carvalho *et al.* (2017), a universidade possui um setor de Apoio Discente à Pessoa com Deficiência, que em 2017 auxiliava 206 estudantes, procurando garantir condições para que os discentes pudessem concluir seus estudos. O gráfico 3.1 mostra o tipo de deficiência dos estudantes atendidos pelo setor nos anos de 2016 e 2017.

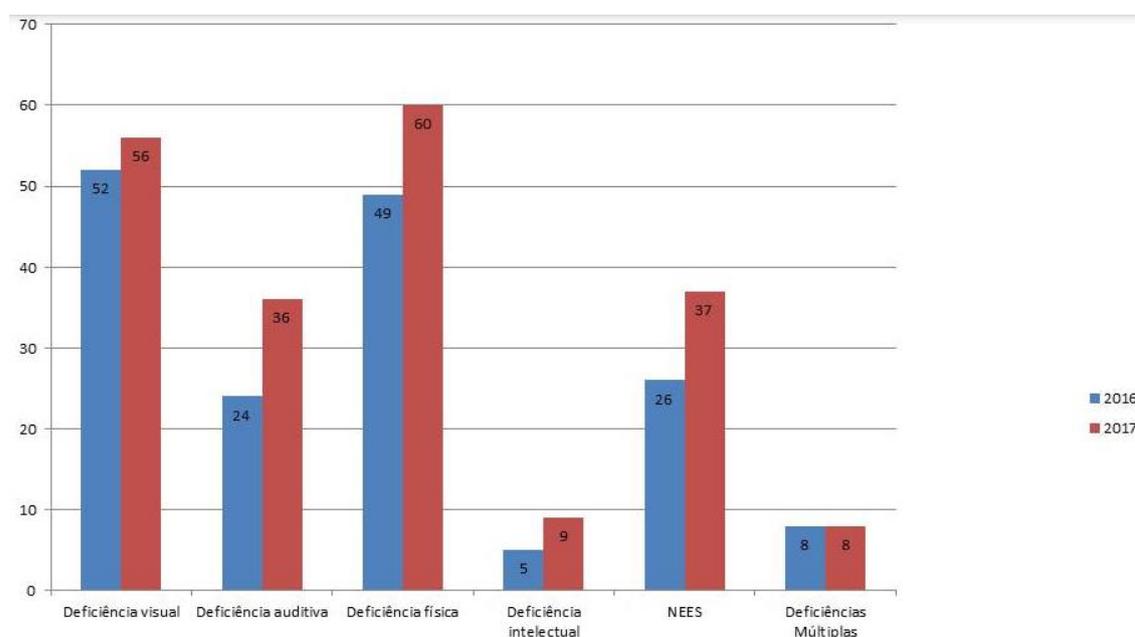


Gráfico 3.1 – Quantidade de alunos por tipo de deficiência – 2016-2017

Fonte: Carvalho *et al.* (2017).

Por meio do portal de gestão acadêmica, o aluno com deficiência é identificado no ato da inscrição. A partir daí, medidas de apoio são adotadas para favorecer a permanência do estudante. Carvalho *et al.* (2017) afirmam que, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) são adotadas, medidas para eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas. Os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são orientados, a fim de remover as barreiras atitudinais.

Segundo Carvalho *et al.* (2017, p. 5), algumas medidas são adotadas pela instituição para atender às necessidades de cada pessoa com deficiência:

- Aos deficientes visuais: disponibilização de leitor e escriba para os dias de avaliação (responsabilidade de cada polo de apoio presencial); Prova adaptada para o aluno com baixa visão; AVA acessível com recurso de softwares (NVDA); Disponibilidade de lupas para a leitura, de acordo com a necessidade do aluno; Prova digital para alunos com cegueira total que fazem uso do recurso de leitor de tela.
- Para os alunos com deficiência auditiva: há a oferta de aulas em Libras no AVA, aulas com legenda e disponibilização de material didático impresso ou em PDF.
- Em atendimento aos com deficiência física/motora: há eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas da IES e dos polos de apoio presencial, conforme normas da ABNT; uso de recursos de tecnologia assistiva como mouse adaptado; oferta de provas adaptadas com recursos de acessibilidade que atendam as limitações decorrentes da deficiência; vagas de estacionamentos privativas às pessoas com deficiência.
- Alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e transtorno funcional específico tem suas necessidades atendidas, em relação à realização das provas, por meio de: tempo adicional; ambiente individualizado, se necessário; leitor e 5 escribas para realização da prova e; tutor orientado pelo Setor de Apoio Discente para acompanhar na realização das atividades.

Apesar das medidas adotadas, constata-se que o número de estudantes com deficiência é bem pequeno se comparado ao universo de alunos da universidade, porém demonstra que há preocupação da instituição no atendimento a esse público.

3.1.4 Procedimentos de avaliação

A Unicesumar realiza autoavaliação institucional desde 2007. Os relatórios podem ser consultados em (UNICESUMAR, 2021h).

Os resultados apontados foram obtidos no último relatório disponível, referente ao ano de 2019.

3.1.5 Estágios, atividades de pesquisa e extensão

Em relação aos estágios, não foi encontrada uma distinção entre os cursos presenciais e a distância. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 (UNICESUMAR, 2019b), está definido que:

A responsabilidade da IES em conceber estratégias para acesso aos ambientes profissionais para realização de atividades está presente na articulação promovida pela metodologia. A concepção metodológica articula os conteúdos teóricos e as atividades práticas, ainda que hipoteticamente desenvolvidas, por meio de situações-problema propostas nas atividades de estudo, como o MAPA, por exemplo. Nessas atividades, são apresentados casos que requerem do estudante a habilidade de apresentação de soluções viáveis aos ambientes profissionais. Esses processos junto aos ambientes profissionais são acompanhados e avaliados periodicamente, são documentados e promovem uma melhoria contínua (UNICESUMAR, 2019b, p. 120).

Além disso, o PDI ainda cita que as equipes pedagógicas, de negócios e dos polos de apoio presencial deverão “gerar oportunidade de aprendizagem em atividades presenciais, relacionadas a todas as áreas do conhecimento e orientada pelas diretrizes curriculares ou por análise do perfil do egresso objetivado” (UNICESUMAR, 2019b, p.119).

Nas políticas para pesquisa definidas no PDI 2020-2024 (UNICESUMAR, 2019b), encontraram-se as seguintes diretrizes relacionadas aos estudantes dos cursos a distância e/ou aos estudantes de forma geral:

- Inserção de estudantes de graduação, nas modalidades presencial e a distância, nos grupos de pesquisa;
- Oferta de bolsas de iniciação científica mantidas com recursos próprios e com o fomento de agências externas;
- Apoio técnico institucional para o preenchimento e o encaminhamento de projetos científicos às agências de fomento à pesquisa;
- Oferta anual de editais de IC a todos os acadêmicos que estão regularmente matriculados em cursos de graduação nas modalidades presencial e EaD, tanto no campus sede quanto nos demais campi;
- Oferta de cursos de elaboração de Projetos de Iniciação Científica (IC) a todos os acadêmicos que queiram realizar pesquisa;
- Disponibilização de ambiente online para a orientação de IC a acadêmicos de cursos de graduação;
- Acompanhamento do progresso das pesquisas de iniciação científica por meio de entrevistas com os acadêmicos pesquisadores;
- Favorecimento de ambientes, cenários e laboratórios próprios ao desenvolvimento de pesquisas científicas (UNICESUMAR, 2019b, p. 79).

Para tratar das ações de extensão universitária, a Unicesumar possui a Diretoria de Extensão e Apoio Comunitário. As funções e coordenações são descritas a seguir:

A Diretoria de Extensão da UNICESUMAR tem como função desenvolver atividades de extensão e de apoio comunitário, bem como a organização e o acompanhamento de projetos, programas, cursos e eventos de extensão universitária, propostos por discentes e docentes, orientando-os quanto ao procedimento e à elaboração das atividades. Coordenação de Extensão: é responsável por possibilitar a interação entre a universidade e a sociedade, pois abre as portas para a população, atuando além dos limites físicos da Instituição por meio dos Cursos de Extensão. Nesses cursos, o acesso à educação é proporcionado em diversos campos do conhecimento e para pessoas de diferentes faixas etárias, grau de instrução e atuação profissional. É uma oportunidade de dar continuidade aos estudos e crescer pessoalmente. Coordenação de Eventos: é responsável pela autorização, organização e controle dos eventos que ocorrem nas dependências do Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR e/em outros locais, realizados pela Instituição. Coordenação de Estágios e Oportunidades: é responsável por promover a interação com órgãos que ofereçam vagas de estágios, para direcionar os discentes dos diversos cursos de graduação (UNICESUMAR, 2018, p. 18).

Dessa forma, percebe-se que o ensino, a pesquisa e a extensão universitária possuem suas diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais da universidade, porém não se encontraram maiores detalhamentos sobre como ocorrem de fato com os estudantes dos cursos a distância. Destaca-se a necessidade de maiores diretrizes e clareza do desenvolvimento da pesquisa e extensão nos cursos a distância, principalmente para consolidar, da melhor maneira possível, a oferta da EaD nas universidades federais, garantindo os mesmos direitos e vivência acadêmica da educação presencial.

3.2 Universidade Estadual do Maranhão (Uema)

De acordo com o Anuário 2018, a Universidade Estadual do Maranhão (Uema) teve origem com a criação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), estabelecida pela Lei nº 3.260, de 22 de agosto de 1972 (UEMA, 1972), com o objetivo de coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. A FESM foi constituída por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias. Em

1975, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e, em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz.

Em 1981, com a Lei nº 4.400 (UEMA, 1981), a FESM transformou-se na Uema, inicialmente com os *campi* de Caxias, Imperatriz e São Luís. Atualmente, a Uema está vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti), conforme a Lei nº 10.213, de 9 de março de 2015 (MARANHÃO, 2015). A oferta de cursos a distância iniciou-se em 1998 com o programa para formação de professores leigos. A figura 3.6 ilustra a distribuição dos *campi* e polos de apoio presencial da Uema no ano de 2019, bem como as suas legendas.

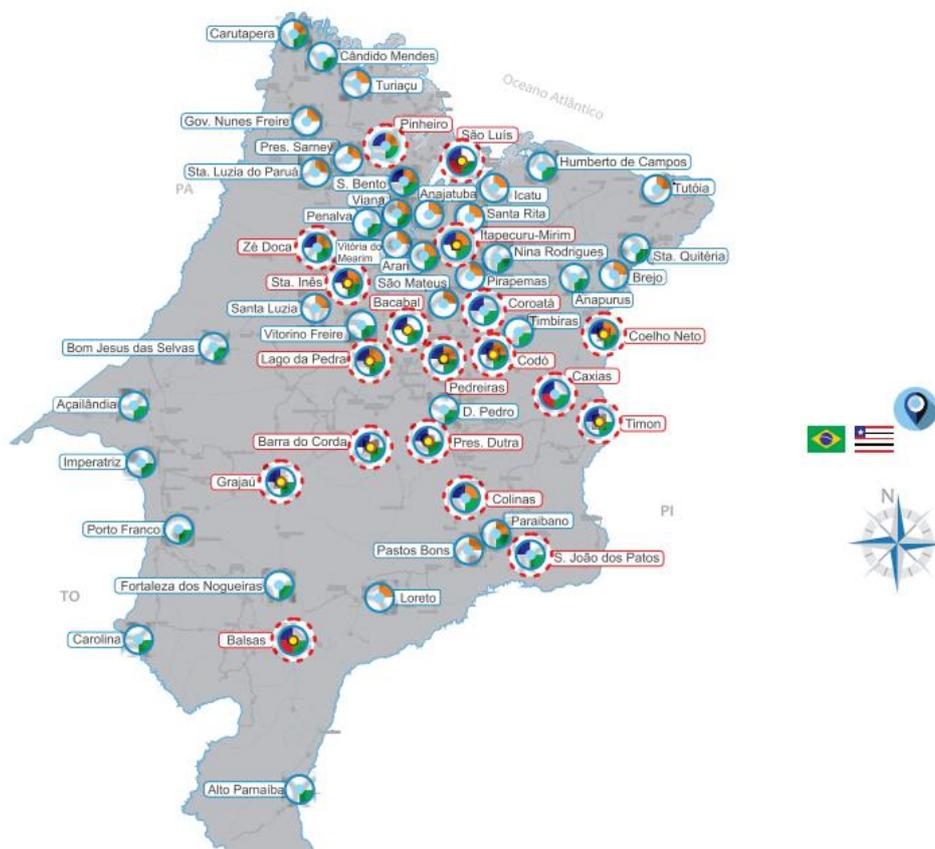




Figura 3.6 – Distribuição dos *campi* e polos de apoio presencial da Uema
Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, Uema (2018).

Pela figura 3.6, é possível perceber a representatividade da Uema por todo o estado do Maranhão. Em relação à EaD, destacam-se os 40 municípios que possuem polo de apoio presencial – Núcleo de Tecnologias para Educação (NET), e oferecem 10 cursos de graduação, cujas vagas e conceitos no MEC estão no quadro 3.3.

Quadro 3.3 – Cursos de Graduação Ativos em 2020

Curso	N	Vagas	CH	CE	CPC	CC	IDD	TC
Adm. Pública	B	1.550	3.015	2	2		3	M
Administração	B		3.000	4	3		4	D
Administração Pública	B	1.550	3.015	2	3		3	M
Filosofia	L	1.550	3.205	1	2		2	M
Física	L	45	2.800	Não iniciado				D
Formação pedagógica	L			Não iniciado				M
Geografia	L			Não iniciado				
Música	L	45	2.800	Não iniciado				M
Pedagogia	L	1.550	3.240	2	3			M
Tecnologia em gestão comercial	T	240	1.710	Não iniciado				M

Tecnologia em segurança no trabalho	T			Não iniciado			M
Tecnologias de alimentos	T	102	2.700	1			M

Fonte: elaborado com informações obtidas por meio do site: <<http://emec.mec.gov.br/>> (Emec/MEC)

Na capital do estado, a Uema está estruturada com quatro centros de ciências, localizados na Cidade Universitária Paulo VI e no Centro Histórico de São Luís, constituídos pelo Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (Cecen); Centro de Ciências Tecnológicas (CCT); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); e Centro de Ciências Agrárias (CCA). Por sua localização, os cursos oferecidos nesses centros sempre foram atrativos à população, considerando as melhores condições de infraestrutura.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016/2020 (UEMA, 2016), a missão, a visão e os valores da Uema são:

Missão: Produzir e difundir conhecimento orientado para a cidadania e formação profissional, por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando o desenvolvimento do Maranhão.

Visão: Ser uma instituição de referência na formação acadêmica, na produção de ciência, tecnologia e inovação, integrada com a sociedade e transformadora dos contextos em que se insere.

Valores: ética, transparência, sustentabilidade, democracia, autonomia e inclusão (p. 30)

Especificamente em relação à EaD, a universidade possui o Núcleo de Tecnologias para Educação, denominado de Uemanet, como segmento responsável pela coordenação e dinamização das ações educativas mediadas pelas tecnologias educacionais. O Núcleo encontra-se subordinado à Reitoria e articula-se com as pró-reitorias e centros de ciências e de estudos superiores, objetivando assegurar a integração de esforços e a otimização de recursos para o pleno desenvolvimento da educação do estado do Maranhão. Destaca-se a importância de se ter núcleos como esses para subsidiar a EaD e o uso de tecnologias e conectividade nas universidades federais.

De acordo com o artigo 15 da Resolução nº 1.369/2019-Cepe/Uema (UEMA,2019):

Nos cursos na modalidade à distância aplicam-se as mesmas regras dos cursos presenciais quanto à integralização curricular, dilatação de prazo de permanência, trancamento, aproveitamento de estudos e demais atos de natureza acadêmica.

O mesmo documento define que poderá haver parceria entre a Uema e outras pessoas jurídicas para instalação de polo de apoio presencial.

3.2.1 Estratégias e recursos pedagógicos

Em relação à metodologia trabalhada no projeto pedagógico dos cursos de graduação a distância, na Autoavaliação Institucional Uema 2017, 81% dos estudantes a consideram ótima ou boa. No ensino presencial, essa porcentagem é de 54%. Por meio dessa avaliação, considera-se que os cursos de graduação a distância atingem os objetivos que se propuseram para essa modalidade de ensino.

Em relação aos recursos didáticos, na autoavaliação nos anos de 2016 e 2017, percebe-se que os estudantes dos cursos de graduação a distância estão mais satisfeitos que os estudantes do ensino presencial. A autoavaliação, cujo grau de satisfação variava de forma crescente de 0 a 5, apresentou os seguintes valores, respectivamente, nos dois anos: nos cursos de graduação a distância, 4,0 e 3,8; no presencial 3,3 e 3,4 (gráfico 3.2).

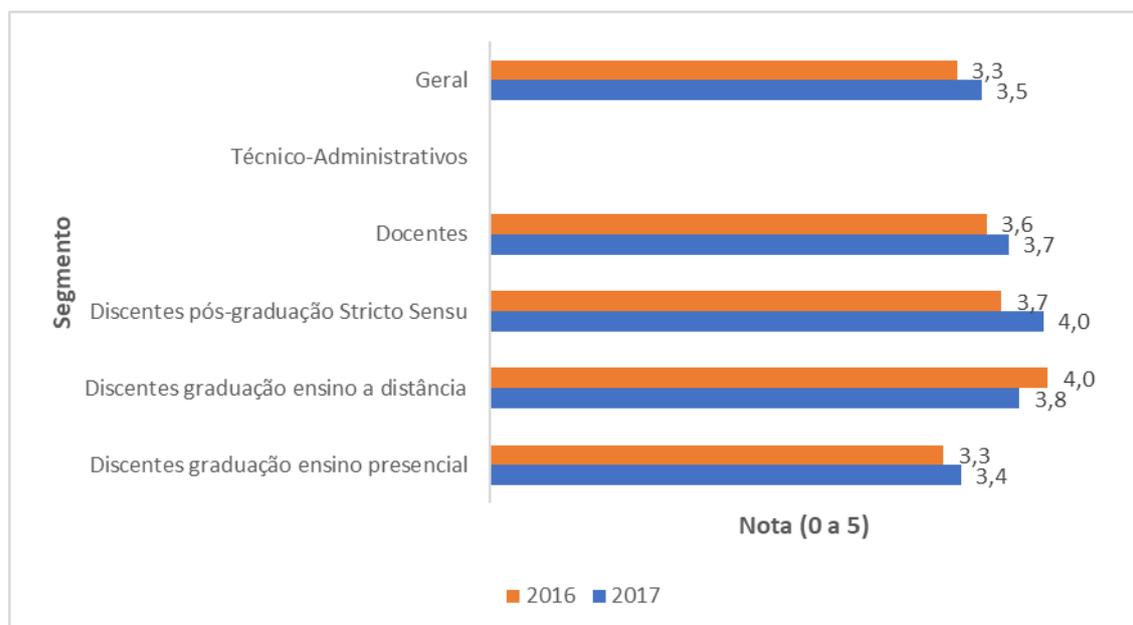


Gráfico 3.2 – Evolução das notas atribuídas às atividades acadêmicas desenvolvidas no curso referentes ao uso de recursos didáticos, por segmento e total, nas Autoavaliações Institucionais Uema, 2016 e 2017

Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, Uema (2017).

Os principais recursos didáticos usados nos cursos de graduação a distância da Uema, disponíveis no AVA, são apresentados a seguir.

- **Fascículos:** são compostos por planos de ensino, conteúdos sistematizados e atividades para avaliação de aprendizagem, consistindo em excelentes suportes para as discussões presenciais e virtuais, concebidos como um dos principais materiais para estudo das disciplinas.
- **Videoaulas:** gravações de aulas pelos professores em um estúdio profissional, finalizadas sob o formato de DVD, possibilitando mais informações sobre o assunto da disciplina já percorrido nos fascículos.
- **Textos complementares:** configuram-se como leitura enriquecedora aos conteúdos. Essa produção acontece quando há necessidade de inserir algum assunto específico, que não foi contemplado no caderno de estudos. Os textos são selecionados pelo professor, para serem estudados em cada disciplina.

Bibliotecas: o Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual do Maranhão (SIB/Uema), atualmente é constituído por 23 bibliotecas nos *campi* São Luís e nos Centros de Ensino de Bacabal, Barra do Corda, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Grajaú, Itapecurú, Lago da Pedra, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São João dos Patos, Timon e Zé Doca. Além disso, possui biblioteca virtual (UEMA, 2021b).

Meios de interação e comunicação

- **Conferência via RPN:** é o sistema *on-line* de transmissão de áudio e vídeo a participantes separados geograficamente. Essa ferramenta possui a vantagem de oportunizar aos professores, tutores e estudantes uma interatividade expressiva, pois os participantes podem ver e ouvir uns aos outros ao mesmo tempo, seja em sala do polo (específica para esse fim) ou a partir de qualquer computador conectado à internet.
- **AVA:** sistema *on-line* de gerenciamento de cursos com recursos da internet, voltados para a EaD. No núcleo, é utilizado o sistema gratuito *Moodle* como plataforma para o AVA. Por meio do *Moodle*, o aluno pode acompanhar as disciplinas do curso; visualizar o calendário de disciplinas; obter a versão digital do material didático; assistir à videoaula; participar dos fóruns de discussões propostos pelos professores; submeter as atividades e os exercícios

ao professor e tutor. Além de tudo isso, o *Moodle* permite maior interação com tutores, professores, coordenadores e colaboradores do Uemanet. O *Moove* (tema do *Moodle* desenvolvido por um colaborador da Uemanet), ocupa o primeiro lugar no *ranking* dos melhores temas do sistema de código aberto para a criação de cursos *on-line*. O resultado foi divulgado, em janeiro de 2020, pelo site *LMSPulse.com*, conhecido por ser o principal canal de notícias e informações sobre os principais Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (LMS), como *Canvas*, *Moodle*, *Blackboard OpenLMS* e *edX*.

- **Encontros presenciais:** são encontros direcionados para aplicação de provas, apresentação de trabalhos acadêmicos entre outras atividades. Esses eventos acontecem sempre nos finais de semana no Polo de Apoio Presencial, com datas e horários previstos no Calendário Acadêmico, divulgados na sala virtual do curso. O artigo 17 da Resolução Cepe/Uema nº 1369/2019 (UEMA, 2019) define que:

Os cursos à distância devem prever a obrigatoriedade de encontros presenciais para:

- I. Avaliações de estudantes.
- II. Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente.
- III. Defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente.
- IV. Atividades relacionadas a laboratórios e práticas de ensino, quando previstos na legislação pertinente.

Para o plano de expansão, é de fundamental importância analisar a legislação vigente, e como possibilitar uma logística entre estados e municípios para que o estudante consiga melhor desempenho para o mundo do trabalho, atuação nas diversas modalidades de ensino e impacto na sociedade.

- **Aulas práticas:** acontecem de forma programada pelo professor da disciplina, que comunicará a coordenação do curso antecipadamente, para que os alunos sejam comunicados pelo tutor a distância. Essas aulas poderão ocorrer no campo de atuação desse profissional.

As aulas práticas devem ter amparo da legislação para que espaços respeitem as distâncias territoriais do Brasil. Assim, necessitam de ser analisadas formas de possibilitar a participação do estudante, usando recursos tecnológicos e espaços do seu entorno para que seja vivenciado o processo satisfatoriamente, permitindo experiências práticas para fazerem jus ao seu processo formativo.

3.2.2 Equipe multidisciplinar

- **Coordenador do curso:** responsável pela coordenação acadêmica e administrativa do curso. Ele zela pela qualidade do ensino, reunindo os professores responsáveis para ministrar as diferentes disciplinas, orientando e acompanhando o trabalho desses professores, dos tutores e supervisionando o andamento das disciplinas.
- **Professor da disciplina:** especialista na área de conhecimento da disciplina é responsável pela elaboração do fascículo, gravação de videoaulas, elaboração das atividades avaliativas virtuais e presenciais, além de promover a formação continuada e acompanhar os tutores a distância no desenvolvimento da disciplina.
- **Tutor a distância:** atua como mediador do conhecimento no processo de aprendizagem no ambiente virtual AVA.
- **Tutor presencial:** profissional da área do curso que atua como facilitador do processo de aprendizagem no que diz respeito à compreensão das tarefas avaliativas, elucidando as dúvidas gerais e metodológicas do curso e acompanhando atividades, como provas, pesquisas, seminários, práticas e construção do relatório final.
- **Coordenador de tutores:** profissional que acompanha o desempenho dos tutores, supervisionando a frequência e a qualidade das mediações do tutor nas atividades no AVA.

3.2.3 Acessibilidade e Inclusão

O Núcleo de Acessibilidade da Uema (NAU) é responsável por fazer o acompanhamento educacional dos estudantes com deficiência (física, intelectual, visual e auditiva), transtornos de desenvolvimento, altas habilidades, distúrbio de aprendizagem ou em transtornos de saúde mediante a remoção de barreiras físicas/arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Seu objetivo é “viabilizar condições para expressão

plena do potencial do estudante durante o ensino e aprendizagem, garantindo sua inclusão social e acadêmica nesta universidade” (UEMA, 2021a). O quadro 3.4 demonstra as atividades realizadas pelo NAU por área.

Quadro 3.4 – Atividades do NAU por área

Área	Procedimentos Educacionais Especiais sugeridos ou providenciados pelo NAU
Surdez – surdo, cegueira, surdez, deficiência auditiva	- Tradutor /intérprete de Libras/Língua Portuguesa: tempo ampliado para realização de avaliações; correção diferenciada das produções escritas.
Deficiência visual – cegueira, baixa visão	- Materiais ampliados: uso de auxílios ópticos; ledor; materiais em Braille. - Uso de <i>softwares</i> específicos. - Tempo ampliado para realização de avaliações.
Deficiência física – deficiência física, deficiência múltipla, mobilidade reduzida	- Salas de andar térreo: vaga especial em estacionamento – aplicador ledor/redator para situações de avaliação – realização das provas formato digital. - Utilização de materiais/mobiliário adaptado. - Tempo ampliado para realização de avaliações.
Distúrbios de aprendizagem	- Professor + psicopedagogo + psicólogo: repensar metodologias.
Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	- Tempo ampliado para a realização de avaliações: reuniões periódicas com docentes.
Altas habilidades/superdotação	- Progressão de série: complementação curricular.
Deficiência Intelectual	- Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: UEMA, 2017.

A Uema detalha mais as atividades e ações que são tomadas em relação ao Cederj e à Unicesumar, apresentando o trabalho realizado pelo NAU. No entanto, vale ressaltar que, para os estudantes com altas habilidades pela política adotada pela instituição, o trabalho seria mais suplementar do que de complementação. Além disso, houve alteração do termo transtorno global do desenvolvimento para transtorno do espectro autista, mas que não difere do excelente trabalho que a instituição desenvolve em relação aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (Epaee).

De acordo com o Censo do Ensino Superior 2018, de um total de 4.618 estudantes matriculados nos cursos de graduação a distância, apenas quatro (0,08%) afirmaram que possuíam alguma deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. Entre os concluintes, não há estudante algum nessas condições nesse Censo. Em relação aos programas de reserva de vagas, o Censo apresenta apenas um aluno que se matriculou

nessa condição; entre os concluintes no ano analisado por este Censo, essa IES não possuía estudante algum.

De acordo com o Censo da Educação Básica 2019 (INEP, 2022b), os estudantes da Educação Especial que inclui matrículas em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Exclusivas de Ensino Regular e/ou EJA) e de Classes Comuns de Ensino Regular e/ou EJA representam 1,68% das matrículas no Ensino Médio. Dessa forma, deve-se buscar formas de se garantir que essas pessoas tenham condições de acesso e permanência no Ensino Superior (INEP, 2020a).

Especificamente em relação à acessibilidade do AVA, a instituição relata que em sua “mais nova versão conta com uma barra de acessibilidade em que os usuários podem alterar o esquema de cores, além de alterar o tamanho dos textos. Além disso, também foi adicionada a possibilidade do usuário escolher usar uma fonte especial para pessoas com dislexia”. (UEMA, 2020).

Em relação ao grau de satisfação, no gráfico 3.3, é possível observar que os estudantes dos cursos de graduação a distância estão mais satisfeitos com a política de inclusão social de pessoas com deficiência, do que os estudantes do ensino presencial, pois, em uma escala entre ótimo e bom, para os estudantes do curso a distância, apontam-se respectivamente 19,3% e 53,0%, totalizando 72,9%, sendo que os discentes dos cursos presenciais apontam 9,8% e 36,9%, totalizando 46,7%.

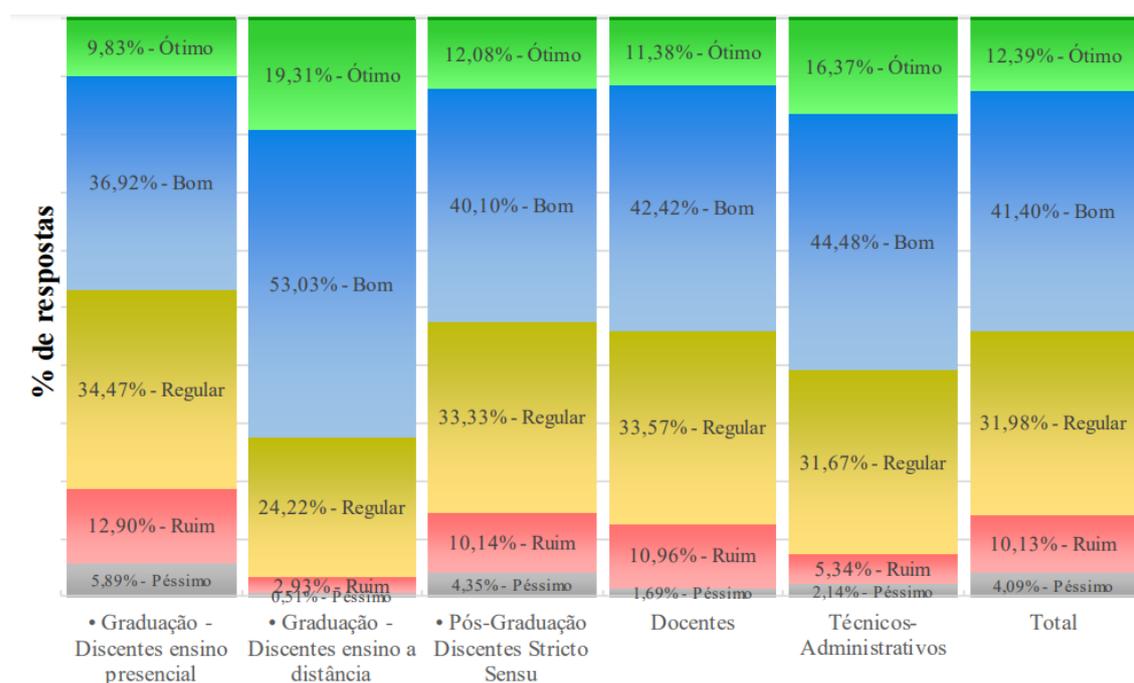


Gráfico 3.3 – Percentual de respostas atribuídas às ações da Uema referentes à política de inclusão social de pessoas com deficiência, por segmento e total, na Autoavaliação Institucional Uema, 2017
Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, UEMA.

3.2.4 Procedimentos de avaliação

A avaliação dos estudantes ocorre por meio da realização de atividades on-line e provas presenciais. A avaliação on-line consiste na realização de tarefas, com prazos preestabelecidos, que são enviadas ao tutor por meio do AVA, essas avaliações têm peso de 40% na nota final. Já as avaliações presenciais consistem na realização de provas com questões de múltipla escolha ou discursivas que são realizadas ao final de cada disciplina, essas avaliações têm peso de 60% na nota final.

Os pesos dessas avaliações precisam ser revistos e alterados nas políticas públicas educacionais de acordo com as experiências ou orientações de órgãos internacionais – uma vez que, se pensarmos em termos de expansão e mobilidade estudantil, esses pesos são dificultadores, pois atualmente é possível, por meio dos recursos tecnológicos, substituir a obrigatoriedade do presencial pela presencialidade.

Em relação à avaliação institucional, avaliou-se o relatório de autoavaliação da Uema, ano 2017, ciclo avaliativo 2015-2017, que contou com a participação de 1.569 estudantes de graduação a distância, o que representa 22% dos participantes (UEMA, 2017a).

O relatório traz uma diversidade de variáveis que são avaliadas e podem ser consultadas (UEMA, 2017a).

No entanto, é importante destacar nesse momento o grau de satisfação com os cursos, como pode ser observado no gráfico 3.4, pois o grau de satisfação dos estudantes da graduação a distância é maior que o dos do ensino presencial. Observa-se pelos dados que, nos anos de 2016 e 2017, respectivamente, os valores da avaliação para os estudantes da graduação dos cursos a distância, foram 4,3 e 4,1, sendo que, para dos cursos presenciais, 3,5 e 3,7, variando de um intervalo de 0 a 5.

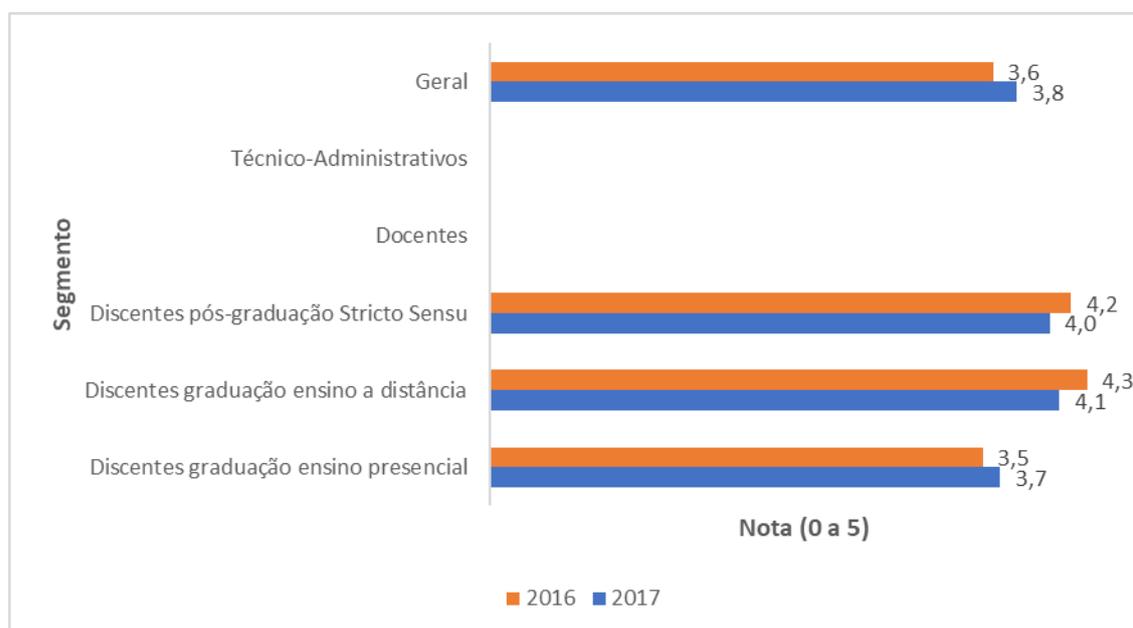


Gráfico 3.4 – Evolução das notas atribuídas ao grau de satisfação com o curso, por segmento e total, nas Autoavaliações Institucionais Uema, 2016-2017

Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, UEMA, 2017.

3.2.5 Estágios e atividades de pesquisa e extensão

A Resolução Cepe/Uema nº 1.369/2019 (UEMA, 2019), que trata do regimento dos cursos de graduação, não faz diferenciação entre os cursos presenciais e a distância no que se refere aos estágios. Dessa forma, entende-se que as atividades de estágios dos cursos a distância obedecem às mesmas diretrizes dos estágios realizados pelos estudantes dos cursos presenciais. O mesmo aplica-se aos TCC.

Não foram encontrados dados específicos relacionados às atividades de pesquisa e extensão disponíveis aos estudantes dos cursos de graduação a distância. Porém, a

universidade possui uma revista de publicação semestral que objetiva destacar a pesquisa, o desenvolvimento e as práticas da educação a distância, bem como o uso das tecnologias de informação e comunicação com impacto positivo no ensino e na aprendizagem. trata-se da revista *TICs & EaD em Foco* (UEMA, s.d.).

Por meio do gráfico 3.5, é possível notar que, em relação à aplicação do conhecimento científico e à transferência de tecnologia para a sociedade, os estudantes dos cursos de graduação a distância estão mais satisfeitos que os dos cursos presenciais. Em uma escala de 0 (0%) a 5 (100%), nos respectivos cursos, os índices são:

- 2016 – 3,9 (77,2%) e 3,2 (62,4%).
- 2017 – 3,7 (73,6%) e 3,3 (65,9%).

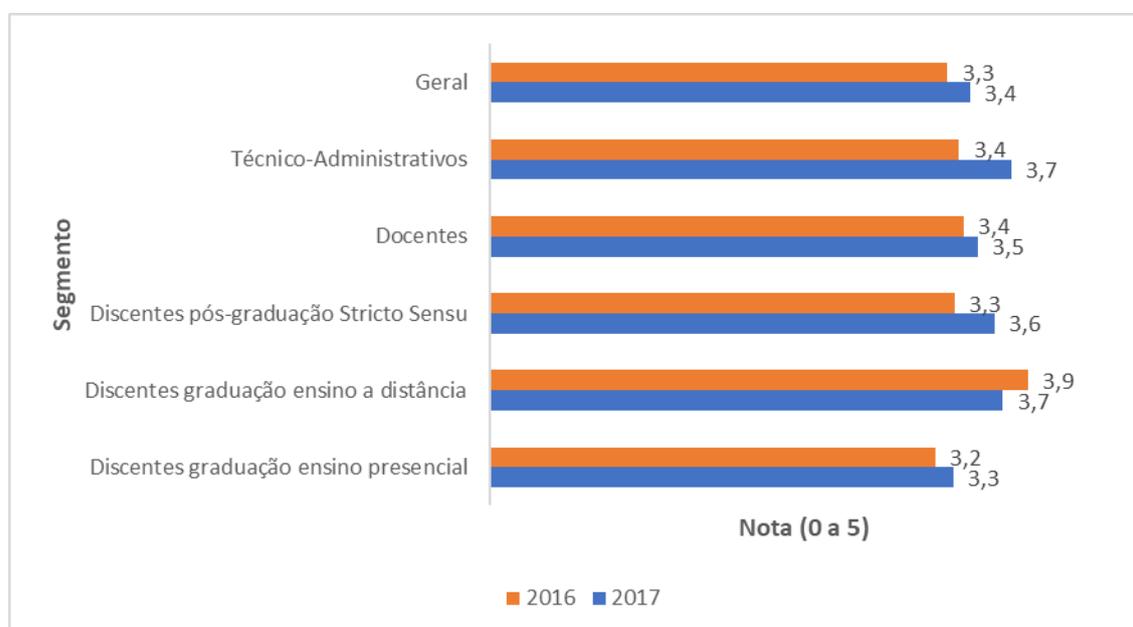


Gráfico 3.5 – Notas atribuídas às ações da Uema referentes à aplicação do conhecimento científico produzido e a transferência de tecnologia para a sociedade, por segmento e total, nas Autoavaliações Institucionais Uema, 2016-2017

Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, Uema (2017).

3.3 Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (Cederj)

No período de 1999-2000, o estado do Rio de Janeiro, juntamente com suas universidades públicas (federais e estaduais), iniciou a construção do consórcio Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (Cederj).

De acordo com Bielschowsky (2017, p. 9), a fonte inspiradora para o projeto foram as “ideias de Darcy Ribeiro, que pretendia construir a Universidade Aberta do Brasil

mediante a união de várias universidades federais brasileiras, plano que não se concretizou à época”

Segundo o professor-pesquisador, os objetivos do Cederj são:

- Contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro;
- Contribuir para o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário comercial;
- Atuar na formação continuada a distância de profissionais do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores da rede estadual de ensino médio;
- Aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro (BIELSCHOWSKY, 2017, p. 17)

Em relação ao financiamento, de acordo com Bielschowsky (2017), como as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro enfrentavam (e ainda enfrentam), de maneira geral, problemas financeiros em suas atividades de ensino presencial, pesquisa e extensão, definiu-se que o financiamento das atividades de educação a distância seria por meio do governo do estado, adicional ao financiamento das atividades presenciais.

Atualmente, o consórcio Cederj é financiado pelo governo do estado do Rio de Janeiro (cerca de 45%), pelo governo federal por meio do programa Universidade Aberta do Brasil da Capes/MEC (45%), os 10% restante cabem às prefeituras municipais que sediam os polos regionais (BIELSCHOWSKY, 2018). Essa divisão de responsabilidades financeiras é interessante, uma vez que não onera apenas um órgão financeiro, possibilitando que a expansão não fique apenas no âmbito federal, tendo auxílio estadual e municipal.

Para administrar os recursos financeiros, foi criada uma fundação pública, denominada Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, ou Fundação Cecierj. De acordo com Bielschowsky (2017, p. 18), “essa solução traria a vantagem adicional de otimizar recursos, como o compartilhamento de polos regionais, disciplinas e a operação das avaliações presenciais”.

Bielschowsky (2017) afirma que a intenção era de que os cursos do Cederj tivessem a mesma qualidade dos cursos presenciais oferecidos pelas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Porém, os alunos ingressantes, de acordo com nossa definição do público-alvo, seriam oriundos, de maneira geral, de classes menos favorecidas e/ou habitantes do interior do estado. Como consequência, teriam formação no ensino médio menos sólida que

os ingressantes nos cursos presenciais das universidades consorciadas ou teriam concluído o ensino médio há muito tempo (BIELSCHOWSKY, 2017, p. 18).

Também foram realizadas pesquisas sobre o acesso à internet do estado e chegou-se à conclusão de que, “em 2001, apenas 17,9% da população do Rio de Janeiro tinham computadores em sua residência; destes, apenas 12,8% estavam conectados à internet” (JACOB, 2007 *apud* BIELSCHOWSKY, 2017, p. 18). Dessa forma, seria inviável um modelo de EaD totalmente on-line.

Além disso, as universidades que fazem parte do consórcio Cederj adotam medidas de reserva de vagas para professores da rede pública, estudantes oriundos de escolas públicas, com renda *per capita* inferior a um salário mínimo, deficientes, pretos, pardos e indígenas. Além disso, as vagas ofertadas para o curso de Tecnologia em Segurança Pública ficam destinadas somente aos profissionais da ativa da segurança pública. Maiores detalhes sobre as porcentagens de vagas destinadas a cada categoria podem ser obtidos por meio do Manual do Candidato (CECIERJ, 2020b), uma vez que cada universidade tem sua política própria de reserva de vagas.

Dessa maneira, fica evidente o compromisso do Cederj em atender às classes menos favorecidas da sociedade.

Para que seja possível manter o padrão de qualidade dos cursos presenciais, foi necessário definir, desde o início do projeto, quais seriam as atribuições dos parceiros envolvidos.

Atribuições das universidades do consórcio:

- Apoio na elaboração dos conteúdos do material didático.
- Atendimento de dúvidas a distância dos alunos.
- Acompanhamento a distância do estudo dos alunos.
- Orientação acadêmica.
- Realizar a avaliação dos alunos nas formas presencial e a distância.
- Fornecer os diplomas.
- Participar da confecção e correção dos exames de ingresso.
- Treinamento de tutores municipais.
- Ministras, em suas instalações, as aulas de laboratório no período de férias letivas (janeiro).

Atribuições dos municípios:

- Montar e manter um espaço físico, aberto das 13 às 22 horas, dispendo de um espaço de estudos, biblioteca e microcomputadores ligados em rede e uma infraestrutura mínima organizacional que permita uma eficiente interação com o Uaderj e com os professores e tutores das universidades consorciadas.
- Adquirir o acervo de livros especificados pela Uaderj.
- Disponibilizar, a cada dois meses, um espaço para realização de exames e seminários (por exemplo, em finais de semana).
- Manter nos polos regionais uma equipe que será treinada pelos docentes das universidades consorciadas e profissionais da Uaderj, em processo administrado pela Uaderj.

Atribuições ao núcleo do consórcio Uaderj:

- Produzir o material didático impresso, em vídeo e em meio eletrônico em colaboração com os docentes das universidades consorciadas.
- Prover aos consorciados a técnica educacional em ensino a distância.
- Administrar o ingresso e toda a vida acadêmica dos alunos.
- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
- Administrar o tráfego de material didático entre os alunos e os docentes das universidades consorciadas.
- Administrar a remuneração aos docentes envolvidos no projeto nas universidades consorciadas sob a forma de bolsa;
- Administrar a montagem das equipes das disciplinas nas universidades consorciadas.
- Administrar todo o processo de avaliação presencial dos alunos e avaliação dos procedimentos pedagógicos adotados no ensino a distância;
- Avaliar cursos e disciplinas por alunos e docentes, visando ágeis correções de rumos no processo de ensino-aprendizagem.
- Realizar a avaliação institucional de todo o processo da Uaderj. (BIELSCHOWSKY, 2017, p. 21).

Em relação à distribuição dos polos, foi realizado um estudo correlacionando o número de discentes formandos do Ensino Médio e o número de habitantes dos 94 municípios. Em vista disso, foram definidas as localidades dos 18 polos iniciais. Ações como essas são interessantes, pois atingem um maior número potencial de estudantes e facilita o desenvolvimento de mediação pedagógica e das atividades presenciais.

O primeiro curso a ser ofertado foi o de licenciatura em Matemática pela UFF, com 160 vagas oferecidas para quatro polos no interior do estado.

Atualmente, o Cederj possui 33 polos presenciais e são oferecidos 17 cursos de graduação. A relação completa de polos, os respectivos cursos oferecidos em cada um

deles, bem como as universidades responsáveis e as formas de ingresso no processo seletivo do segundo semestre de 2020 podem ser consultada no Manual do Candidato 2020.

No quadro 3.5, apresenta-se a distribuição de vagas para o vestibular 2020.2 que será realizado em novembro devido à pandemia. No quadro 3.6, há os cursos ativos em 2020 e os indicadores de qualidade.

Quadro 3.5 – Distribuição das vagas do 2º semestre de 2020

	Cursos por instituição								
		CEFET	UENF	UERJ	UFF	UFRJ	UFRRJ	UNIRIO	TOTAL
Licenciaturas	Biologia		345	215		356			916
	Física					375			375
	Geografia			320					320
	História							200	200
	Letras				300				300
	Matemática				605			225	830
	Pedagogia		280	480				360	1.120
	Química		159				179		338
	Turismo						255	80	335
Tec.	Computação				529				529
	Gestão Em Turismo	250							250
	Segurança Pública				350				350
Bach.	Administração						761		761
	Administração Pública				400				400
	Ciências Contábeis				160	240			400
	Engenharia de Produção	200			200				400
Bach. Bimodal	Engenharia Meteorológica		50						50
	Totais de Vagas IFES	450	834	1.015	2.544	1.150	1.016	865	7.874
Total de vagas oferecidas 2020-2		7.874							

Fonte: Manual do Candidato 2020 (CECIERJ, 2020b, p. 10).

Quadro 3.6 – Cursos de graduação ativos em 2020

	Curso	N	IES	CH	CE	CPC	CC	IDD	TC
1	Administração	B	UFF	3.000	3	4	4	3	D
2	Administração	B	UFRRJ	3.045	5	4	3	3	D
3	Biologia	L	UENF	3.360	3	4		3	D
4	Biologia	L	UERJ	3.330	3	4		3	D
5	Biologia	L	UFRJ	3.305	3	4	4	3	D
6	Ciências Contábeis	B	UFF	3.000					D
7	Ciências Contábeis	B	UFRJ	3.000					D
8	Computação	T	UFF	2.120	4	4		3	D
9	Engenharia de Produção	B	CEFET	4.035					D
10	Engenharia de Produção	B	UFF	4.035			5		D
11	Engenharia Meteorológica	B	UENF	4.040					D
12	Física	L	UFRJ	3.255	3	4			D
13	Geografia	L	UERJ	3.590	4	4		3	D
14	Gestão em Turismo	T	CEFET	2.175					D
15	História	L	UNIRIO	3.410	4	4		3	D
16	Letras	L	UFF	2.835	4	4	5	3	D
17	Matemática	L	UFF	2.910	3	4	4	3	D
18	Matemática	L	UNIRIO	2.960	4	4		43	D
19	Pedagogia	L	UENF	3.435					D
20	Pedagogia	L	UERJ	2.805	4	4		3	D
21	Pedagogia	L	UNIRIO	3.435	4	4		3	D
22	Química	L	UENF	3155	3	3		2	D

	Curso	N	IES	CH	CE	CPC	CC	IDD	TC
23	Química	L	UFRJ	3.245	4	3	3	1	D
24	Segurança Pública	T	UFF	1.605			4		D
25	Turismo	L	UFRRJ	3.280	4		5		D

Fonte: elaborado com informações obtidas em meio do site: <<http://emec.mec.gov.br/>>

3.3.1 Estratégias e recursos pedagógicos de referência

Para dar início aos trabalhos, os docentes das universidades que faziam parte do consórcio inicialmente se dividiram em grupos de trabalho, na figura 3.7 é possível visualizar a distribuição dos grupos.

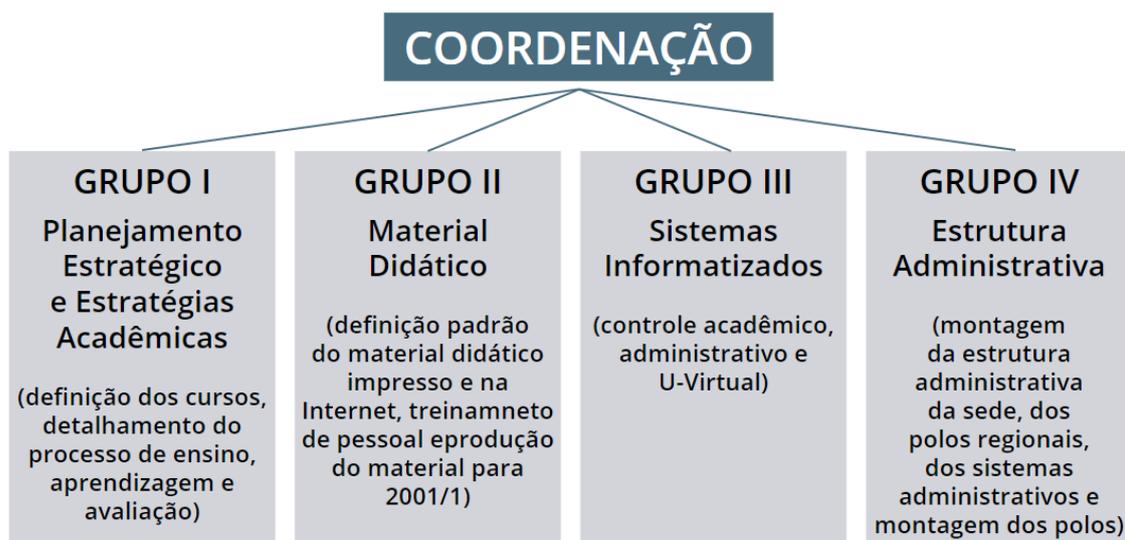


Figura 3.7 – Grupos para implementação do projeto inicial do Cederj

Fonte: Bielschowsky (2017, p. 23).

Em relação à operacionalização das disciplinas, Bielschowsky (2017, p. 20) afirma que foi adotada uma decisão estratégica importante:

a opção de não duplicar equipes para as mesmas disciplinas de cursos diferentes, ou seja, uma disciplina seria oferecida pela mesma equipe para todos os cursos. Por exemplo, os alunos da disciplina Cálculo I dos cursos de Matemática da UFF e UNIRIO e os do curso de Física da UFRJ compõem a mesma turma e são atendidos pela mesma equipe de professores e tutores da UFF, compartilhando tutores presenciais e a distância, plataforma e avaliação.

Disso, definiu-se que a periodicidade das disciplinas seria semestral para acompanhar o calendário dos cursos presenciais já oferecidos pelas universidades.

Infraestrutura

- **Polos regionais:** onde ocorrem tutorias, atividades práticas, estudos dirigidos, seminários e avaliações presenciais e onde estão localizados: laboratórios didáticos, biblioteca, laboratório de informática e salas de estudos. A figura 3.8 apresenta o mapa e mostra a localização dos polos.

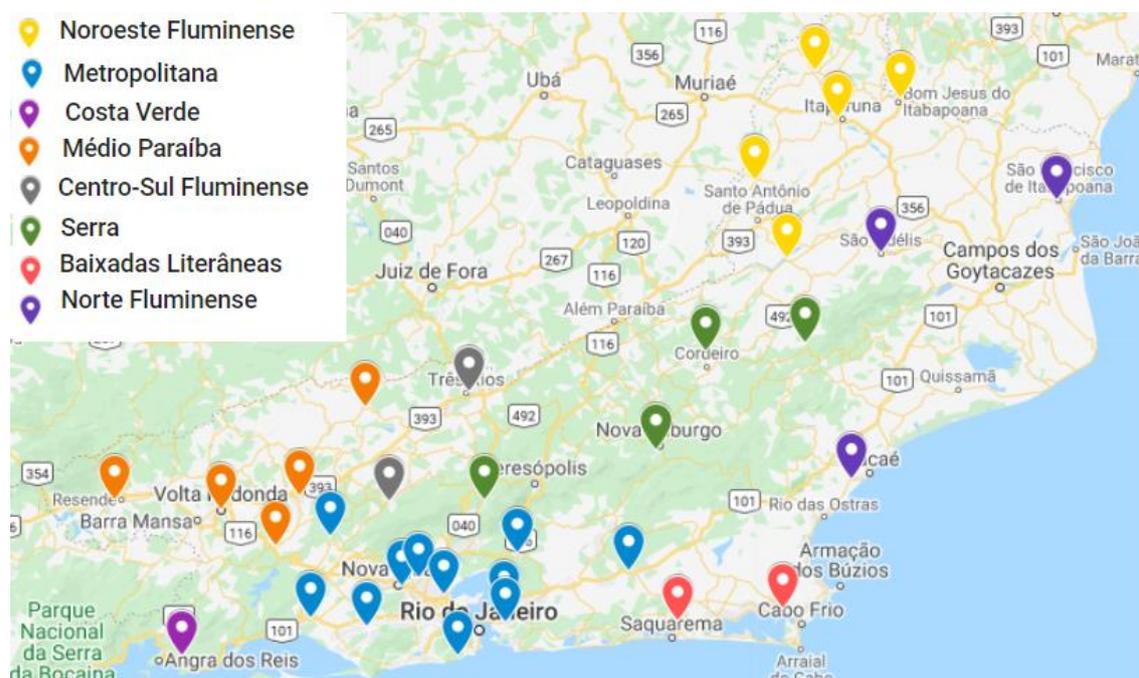


Figura 3.8 – Distribuição dos polos Cederj.

Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional, Uema (2018).

- **Plataforma Cederj:** ambiente virtual onde ocorre a interação dos alunos com os tutores a distância e os professores, material didático, ambiente para discussão e produção coletiva além de avisos acadêmico-administrativos.
- **Canal Cecierj:** reúne todos os recursos de aprendizagem desenvolvidos pela equipe que são utilizados nos cursos da Fundação Cecierj em seus vários níveis: graduação, pré-vestibular, extensão, divulgação científica, além de dicas e orientações para o ensino remoto. São diversos vídeos, animações, textos e documentos de todas as áreas do conhecimento que podem ser consultados e utilizados gratuitamente.¹⁵

¹⁵ Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/>

3.3.2 Equipe multidisciplinar

A equipe de formadores, tutores presenciais e a distância e coordenadores de tutores segue as regras de bolsista UAB.

3.3.3 Acessibilidade e inclusão

Conforme consta do *site* da instituição, apesar de ser uma demanda antiga, a criação de uma equipe para a produção e adaptação de materiais acessíveis, somente em 2019 foi montada uma Comissão de Atendimento ao Aluno com Necessidade Educacional Especial e, em janeiro de 2020, foi criado um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), para realização de planejamento e execução de ações de inclusão junto à instituição. Este núcleo tinha como missão:

Promover e viabilizar soluções de acessibilidade e inclusão para o público interno e externo da Fundação Cecierj através de ações que rompam barreiras e promovam a acessibilidade física, tecnológica, comunicacional, atitudinal e social, abraçando as diferenças em um espírito de igualdade e justiça social.

Tal missão desejava tornar a instituição 100% inclusiva, rompendo as barreiras físicas, tecnológicas, comunicacionais e atitudinais, atendendo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146) (BRASIL, 2015), que constituem

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Para realizar a missão, o Cederj pretende estabelecer convênios e outras formas de cooperação com instituições especializadas, como o Instituto Nacional de Surdos (Ines), o Instituto Benjamin Constant e os núcleos de acessibilidade das universidades consorciadas, no sentido de formar parcerias aprimorem o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse tipo de ação é interessante, pois muitas IES tentam realizar tal atividade, sendo que já existem instituições especializadas e universidades públicas que já possuem essa *expertise*.

De acordo com o Censo do Ensino Superior 2018, de um total de 35.197 estudantes matriculados nos cursos do Cederj, apenas 94 (0,3%) afirmaram que possuíam alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Já entre os concluintes, de um total de 2.506 estudantes que concluíram seus estudos pelo Cederj, 8 (0,3%) deles possuíam algum tipo de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação.

Assim, pode-se concluir que, apesar da porcentagem de matriculados ser pequena, a taxa de desistência entre os estudantes com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação é semelhante à taxa de desistência dos demais estudantes.

Em relação aos programas de reserva de vagas, no mesmo Censo, constatou-se que, do total de matriculados, 708 (2,0%) eram participantes de algum programa de reserva de vagas (251 cunho étnico, 9 pessoas com deficiência, 448 egressos da escola pública). Já entre os concluintes, 113 (0,3%) eram participantes de algum programa de reserva de vagas (40 cunho étnico, 2 pessoa com deficiência e 71 egressos da escola pública).

Além das medidas adotadas para inclusão de estudantes com deficiência, devido às medidas adotadas pelas universidades que compõem o consórcio para atender às classes menos favorecidas da sociedade, boa parte estudantes do Cederj apresentam maiores dificuldades para realizar suas atividades. Para minimizar as dificuldades que esse público poderia enfrentar para realizar um curso superior semipresencial, foram adotadas algumas medidas como: “a oferta de disciplinas introdutórias, o cuidado na elaboração do material didático, a introdução de maior carga de tutoria nos primeiros dois anos de cada curso, entre outros elementos” (BIELSCHOWSKY, 2017, p. 18).

Atualmente, apesar das dificuldades iniciais que os alunos do Cederj podem ter, de acordo com Bielschowsky e Masuda (2018 p. 20),

no que diz respeito ao aproveitamento auferido pelos alunos que se diplomam, expresso pelas notas no Enade (dois Enades para a maioria dos cursos no período), [...] os alunos do CEDERJ alcançaram níveis de aproveitamento semelhantes aos dos alunos dos cursos presenciais das mesmas instituições.

O índice de permanência dos estudantes nos cursos ofertados pelas IES consorciadas pode ser visualizado no gráfico 3.6.

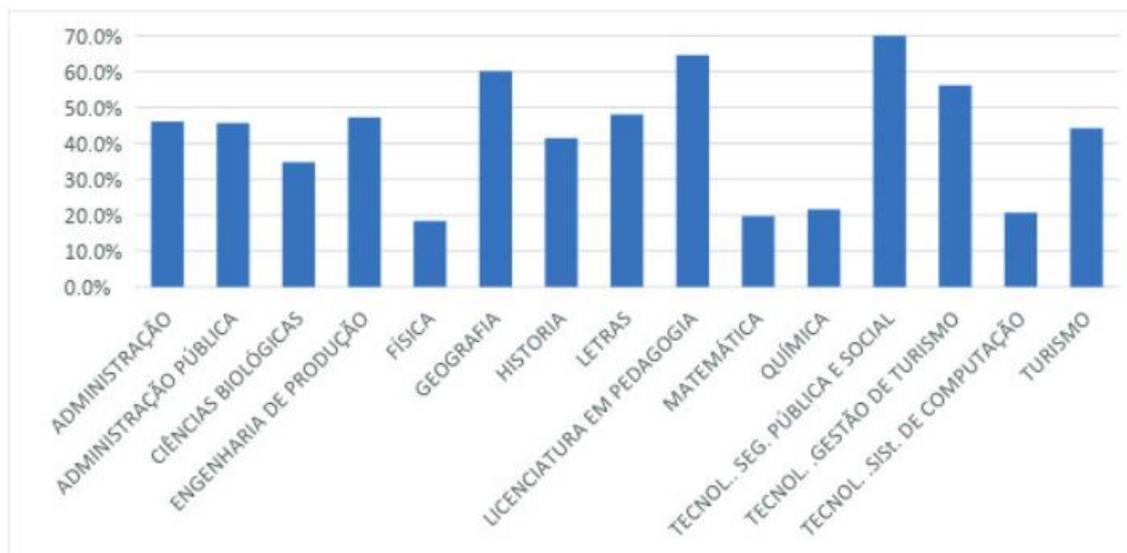


Gráfico 3.6 – Índice de permanência dos estudantes nos cursos do CEDERJ.
Fonte: Bielschowsky & Masuda, 2018.

Existem quatro cursos (da área dura) com baixíssimo índice de permanência no consórcio, sendo de aproximadamente 20%, os quais são: Física, Matemática, Química, Tecnologia de Sistema de Computação. No entanto, nesse índice também são frequentes os cursos presenciais. O curso de Ciências Biológicas também apresenta um índice baixo, em torno de 35%. Os sete cursos como: Administração; Administração Pública; Geografia; História; Letras; Tecnologia, Gestão de Turismo; Turismo, possui uma permanência razoável para cursos em EaD, variando de 40% a 60%. Já os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Tecnologia em Segurança Pública e Social possuem um índice melhor, variando entre 60% a 70%.

3.3.4 Procedimentos de avaliação

A avaliação dos estudantes é realizada em duas modalidades: a distância e presencial. As avaliações a distância (AD) ocorrem por meio de trabalhos, relatórios, exercícios, entre outras atividades que são realizadas pelos estudantes e entregues no polo/correio

ou no AVA com data-limite para a entrega (peso máximo: 4/10). As avaliações presenciais (AP) são provas presenciais, em geral duas no semestre, AP1 e AP2. Tendo a possibilidade de uma prova suplementar, AP3 (peso mínimo: 6/10). O cronograma e o horário das AP ficam disponíveis no AVA com um semestre de antecedência.

Devido à falta de recursos, não foram realizadas avaliações institucionais referentes aos cursos oferecidos pelo Cederj.

3.3.5 Estágios, pesquisa e extensão

Em relação aos estágios supervisionados, para os cursos de licenciatura, existe um material de orientação para realização dos estágios supervisionados (HAWAD; CUNHA, 2009).

Neste documento, são encontradas informações detalhadas sobre as atribuições dos tutores a distância, dos tutores presenciais, dos tutores regentes (professores voluntários das unidades escolares parceiras) no auxílio e acompanhamento dos estudantes durante a realização dos estágios. O documento ainda determina que, nas disciplinas de estágio, os tutores a distância devem acompanhar no máximo 60 estudantes, já os tutores presenciais deverão acompanhar no máximo 45 estudantes. O professor docente: auxilia o aluno na construção do conhecimento (na EaD e no presencial); prepara/seleciona o material didático; planeja, organiza e oferece a disciplina; orienta o aluno por meio dos tutores que selecionam, capacitam e acompanham; formula e corrige as avaliações; cria, coordena e participa de atividades interativas (grupos de discussão, estudo dirigido presencial, sessões de esclarecimento de dúvidas, fóruns, webconferência, etc.); acompanha o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, entre outros.

O estágio deve ser realizado em uma Escola Pública Parceira indicada ou sugerida pela Direção do Polo Regional. O documento orienta sobre o que o estagiário deve realizar em cada etapa do estágio e define as formas de avaliação de tais atividades que terão avaliação a distância e presencial.

Além disso, orienta o estagiário a respeito das formas de registro de suas atividades de estágio, bem como da elaboração dos relatórios.

Para o período da pandemia, foi definida uma nova orientação que os estágios sejam realizados on-line. Tal orientação está disponível em (CECERJ, 2020a), intitulado de “Documento Regulatório sobre a Proposta de Continuidade das Disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV das Licenciaturas CEDERJ, no semestre 2020.1”. Neste documento, consta a seguinte informação, em relação às atividades práticas, definindo dois cenários:

1º) Cenário Ideal: se as Escolas Públicas de Educação Básica retomarem suas atividades de forma presencial em final de maio, com o calendário estendido, os alunos estagiários poderão realizar as suas atividades práticas ainda neste semestre, podendo finalizar a disciplina e ter as notas e frequência lançadas dentro do semestre em curso; 2º) Pior dos cenários: Se as Escolas Públicas de Educação Básica permanecerem fechadas durante todo o semestre, os alunos só poderão finalizar a disciplina no semestre subsequente, logo após cumprirem a carga-horária das atividades práticas na Escola-Parceira (CECERJ, 2020a, p. 2).

Como a situação ocorreu de acordo com o 2º cenário, os discentes foram prejudicados porque não conseguiram cumprir com as atividades práticas desenvolvidas na escola-parceira, ou seja, ter planilha de comprovação de carga horária (PCCH), para sua aprovação no estágio. No entanto, considera-se que, devido ao período ser emergencial, sugere-se que poderiam ser realizadas pelos discentes atividades práticas on-line junto aos professores de escolas parceiras, pois eles poderiam ser um dos agentes de colaboração docente e estar vivenciando o mesmo processo, mesmo que não presencialmente dentro da escola, mas virtualmente por meio do uso da tecnologia. Assim, dentro da realidade posta, esses discentes conseguiriam realizar seus estágios de forma satisfatória e responder à demanda educacional e emergencial que o País está passando.

Em relação aos cursos de bacharelado e tecnologia, não foram encontradas orientações detalhadas sobre como ocorrem. Em alguns casos, encontrou-se a informação de que o estudante é o responsável por buscar empresa para realizar o estágio, mas sem nenhuma orientação mais concreta.

Em relação ao apoio a projetos de pesquisa e extensão, vinculados à EaD, foi encontrado que a fundação possui alguns projetos relacionados com ao desenvolvimento da ciência:

- **Espaço da Ciência:** tem como objetivo a implantação de centros de ciências e planetários nos municípios do estado do Rio de Janeiro. Atualmente, estão em funcionamento Espaços da Ciência nas cidades de Paracambi, São João da Barra e Três Rios.
- **Projeto Jovens Talentos:** é um programa de pré-iniciação científica, instituído em 1999, tendo por entidades executoras o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) – e Fundação de Amparo à Pesquisa Carlos Chagas Filho (Faperj). O projeto tem parcerias com instituições de pesquisa e universidades públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro e, por meio destas, insere estudantes da rede pública estadual de ensino médio e profissional na pré-iniciação científica. Todos os jovens inseridos no Jovens Talentos recebem da Faperj uma bolsa, a título de ajuda de custo durante todo o período de participação no programa. Por meio de uma pesquisa com o objetivo de verificar qual é a influência do projeto sobre a vida pessoal e acadêmica dos egressos do projeto, constatou-se que:

83% dos ex-jovens talentos contatados participaram dos processos seletivos para ingresso no nível superior e destes, 74% lograram êxito e estão cursando ou já concluíram esta fase de estudos. Dos que ingressaram em universidades 64% buscaram a mesma área ou área afim daquela em que participou como Jovem Talento. No aspecto pessoal relatam que a participação deles no JT lhes acrescentou muito nos aspectos maturidade, responsabilidade e capacidade de organização. Muitos dos jovens que participaram do JT, durante o curso universitário tiveram ou têm participação nos programas de iniciação científica de suas universidades (CECIERJ, 2021).

- **Praça da Ciência:** as principais atividades do projeto são educação continuada de professores e exposições interativas para alunos, professores e público em geral. A educação continuada acontece por meio de oficinas de Biologia, Física, Geologia, Matemática, Química e Artes. Em todas as oficinas de formação continuada de professores, são construídos experimentos com materiais de fácil aquisição e manuseio, que posteriormente podem ser reproduzidos em sala de aula. O projeto ainda possui um planetário inflável que já percorreu todos os municípios do Rio de Janeiro.
- **Caravana da Ciência:** centro de ciências itinerante que percorre os municípios do estado do Rio de Janeiro. Sua estrutura física é composta por: uma carreta especialmente adaptada (com uma “porta-palco”) com sala de exposições,

tendas, planetário inflável, jogos e experimentos científicos interativos. O objetivo da Caravana da Ciência é oferecer ao alunado, aos professores e à população um ambiente de educação informal, em que o visitante tenha um contato lúdico, direto e dinâmico com a ciência.

- **Museu Ciência e Vida:** em atividade desde julho de 2010, tem como missão popularizar e difundir a cultura, a ciência e a arte. Ampliando sua função social, o grande desafio do museu é estimular nos visitantes as diferentes sensações que os levem a novas experiências do saber e despertar o gosto pela Ciência. Com a interatividade, o público é sempre instigado a fazer as próprias descobertas. No coração de Duque de Caxias/RJ, o Museu Ciência e Vida possui aproximadamente 5.000 m² com diversas exposições temporárias, planetário, auditório e salas para oficinas, o que possibilita, a cada visita, uma nova experiência.
- **Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (Fecti):** está em sua 14^a edição e este ano será realizado totalmente on-line. Direcionado para estudantes do Ensino Fundamental II, Médio ou Técnico, das redes pública e privada de ensino. Os melhores projetos são premiados e os alunos responsáveis recebem bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- Os polos realizam semanas acadêmicas, e os estudantes participam dos eventos científicos na universidade responsável pelo seu curso.
- O Cecierj publica duas revistas científicas: EaD em Foco, desde 2010; Revista Educação Pública, desde 2002.

3.4 Considerações para expansão da EaD

Apresenta-se um quadro síntese dos principais elementos analisados, logo em seguida, destacam-se algumas considerações das três IES que auxiliam na propositura de desafios e sugestões para a expansão.

Quadro 3.7 – Síntese das três IES analisadas

IES	Unicesumar	Uema	Cederj
-----	------------	------	--------

Polos	700	40	33
Cursos ativos	54	11	17
Atividades presenciais	Provas	Provas e outras atividades	Polos regionais: onde ocorrem tutorias, atividades práticas, estudos dirigidos, seminários e avaliações presenciais e onde estão localizados os laboratórios didáticos, a biblioteca, o laboratório de informática e as salas de estudos.
Atividades on-line	Aulas: ao vivo, conceituais e de estudo de caso; fóruns; estudo on-line (avaliativas), semana de conhecimentos gerais; Material de Avaliação Prática de Aprendizagem e Desenvolvimento de Projetos (Mapa).	Videoaulas: gravadas pelos professores em estúdio; textos complementares (podendo ser de autoria dos professores e/ou de terceiros); conferências via RPN; aulas práticas.	Plataforma: ambiente virtual onde ocorre a interação dos alunos com os tutores a distância e os professores, material didático, ambiente para discussão e produção coletiva além de avisos acadêmico-administrativos.
Recursos	Recursos: livros didáticos; áudio MP3, biblioteca virtual e presencial, app Unicesumar.	Principais recursos utilizados: fascículos com planos de ensino, conteúdos e atividades sistematizadas.	Vídeos, animações, textos e documentos de todas as áreas do conhecimento que podem ser consultados e utilizados gratuitamente.
Coordenador			- Curso. - Tutores: acompanha e orienta o desempenho dos tutores.
Professor	- Autor/conteudista: elabora o material didático.	Da disciplina: responsável pela elaboração do conteúdo, materiais didáticos e formação de tutores.	

	- Formador: ministra o conteúdo.		
Tutor	- Mediador: acompanha o processo de ensino- aprendizagem	Distância: realiza a mediação do processo de aprendizagem no ambiente on-line.	
	- Operacional: responsável por demandas operacionais.	Tutor presencial: faz a mediação das atividades operacionais e pedagógicas nos momentos presenciais.	
	- Presencial: atende ao aluno no polo de apoio presencial.		
Extensão:	Atividade de projetos que visa ao desenvolvimento de competências para atuação profissional.	Não foram encontrados dados específicos relacionados às atividades	Disponibiliza diretrizes específicas referente aos estágios na EaD – https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4595 . Projetos de pesquisa e extensão: Espaço da Ciência; Projeto Jovens Talentos; Praça da Ciência; Caravana da Ciência; Museu Ciência e Vida e Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (Fecti).
Pesquisa	Não há detalhamentos sobre se há e como, de fato, ocorrem atividades de pesquisa.	Não foram encontrados dados específicos relacionados às atividades.	Os polos realizam semanas acadêmicas, com eventos científicos na universidade responsável pelo seu curso.

Fonte: Elaboração CGEE.

É importante fazer algumas considerações:

- Unicesumar: não foi possível obter informações sobre a relação quantitativa de tutor/aluno e sobre as especificidades de contratação de tutores e professores. Além disso, também não foi possível saber se existe um núcleo específico para a EaD.
- UEMA: há um núcleo específico para a EaD, denominado Núcleo de Tecnologias para a Educação (Uemanet). Destaca-se a importância de se ter núcleos como esse para subsidiar a EaD e o uso de tecnologias e conectividade nas universidades federais.
- Por se tratar de uma IES pública pertencente ao Sistema UAB, sabe-se como são realizados os modos de contratação de professores e tutores. No entanto, não foi possível obter informações sobre a especificidade dos profissionais envolvidos no núcleo de tecnologia, como, por exemplo, equipe de TI, de criação e pedagógica.
- Cederj: nota-se uma diferença no formato de produção de material didático em relação às outras duas IES. Ou seja, age-se de modo colaborativo entre os professores do presencial para produção de conteúdo nos cursos de graduação a distância. Todos os recursos disponíveis no Canal Cecierj é uma maneira significativa de potencializar o uso e reúso dos recursos produzidos pelos docentes.
- Nota-se que os papéis da equipe multidisciplinar seguem basicamente as mesmas nuances da IES privada, sendo um professor conteudista e tutores presenciais e a distância para mediar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse caso, o que diferencia tanto na Uema quanto no Cederj é a presença de um coordenador de tutores para supervisionar o trabalho pedagógico.

Indicam-se alguns elementos norteadores a partir dos dados apresentados nas três IES analisadas, que se configuram como desafios para a proposta de expansão:

1. Definir um padrão de relação tutor/aluno de modo a garantir a qualidade e viabilidade na mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.
2. Definir e estruturar uma equipe multidisciplinar para a EaD: professores e modos de construção de conteúdo, tutores, supervisão de tutores e formação necessária para atuação na EaD.
3. A importância de se ter um núcleo de educação e tecnologia para subsidiar o desenvolvimento dos cursos a distância. Ressalta-se a importância de se ter equipes com profissionais especializados nas áreas de Tecnologia, audiovisual, criação (*designers*) e Designer Educacional. O desafio é definir se cada universidade federal teria o próprio núcleo ou se implementaria uma única instituição capaz de subsidiar toda a oferta e desenvolvimento da EaD pública no Brasil.
4. Definir e melhor estruturar ações de como se viabilizar atividades de pesquisa e extensão também para a EaD, extrapolando alguns dos limites impostos pela distância. Destacam-se, nesse ponto, as iniciativas apresentadas pelo consórcio Cederj que propicia atividades de pesquisa e extensão para participação de alunos dos cursos na modalidade a distância.
5. Analisar as melhores propostas pedagógicas para o desenvolvimento dos cursos a distância no que tange a: conteúdos, recursos, metodologia, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), atividades presenciais (tipos e necessidades) e modelos de tutoria.
6. Fomentar um repositório de recursos e atividades didáticas com domínio público para auxílio no uso nos cursos a distância e potencializar uma cultura de educação on-line e aberta, como, por exemplo, a iniciativa do Canal Cecierj.

Com base nesses pontos indicados, apresentam-se algumas análises que contribuem para o cenário de desafios e possibilidades do plano de expansão.

Dos três históricos apresentados, o que traz maiores contribuições para o início do plano de expansão é o do Cederj, uma vez que traz a experiência de unir todas as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro para oferecer cursos a distância. Entende-se que uma das principais iniciativas do plano de expansão é unir o potencial das universidades federais para oferecer graduação a distância. Entre as medidas adotadas pela equipe que iniciou o projeto do Cederj, destaca-se o estudo para definir a localização dos polos presenciais relacionando-os com a proporção de jovens concluintes do Ensino Médio de 18 a 24 anos.

Em relação à equipe multidisciplinar, tanto a Uema quanto o Cederj fazem parte da UAB e, portanto, os professores e tutores presenciais e a distância são financiados pelas bolsas da Capes, conforme determina a Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB.

Para diminuir as despesas com formadores, uma estratégia importante adotada pelo Cederj foi a de não multiplicar equipes para as mesmas disciplinas de cursos iguais ou diferentes. Por exemplo, um grupo de professores universitários brasileiros responsabiliza-se pela elaboração do conteúdo de Cálculo I, e o mesmo conteúdo é oferecido para todos os cursos da UAB de Exatas do País. Este mesmo grupo ficaria encarregado da formação dos tutores no que se refere ao conteúdo. Essa estratégia poderia ser adotada para todas as universidades federais, evitando trabalhos repetitivos e com pouca qualidade. Dessa forma, sugere-se que haja uma equipe permanente com os melhores professores universitários de todo o País em cada área do conhecimento, que seria responsável pela elaboração de materiais (textos, vídeos, objetos de aprendizagem, animações, etc.), bem como a formação dos tutores no que se refere ao conteúdo. O início do trabalho de cada grupo seria a análise dos materiais que foram elaborados com recursos da UAB (Educapes) e outros materiais disponíveis, para que sejam reaproveitados.

Em relação ao trabalho dos tutores, atualmente, essa função, geralmente, é desempenhada por professores da rede pública que trabalham até 40 horas semanais em sua função presencial e veem o trabalho de tutor como uma atividade para complementar o salário. O que se constata ao longo dos anos de experiência com a

UAB, desde 2007 (curso de aperfeiçoamento de: Tecnologias Assistivas; Libras; Formação de Mediadores e graduação em Licenciatura em Pedagogia), os professores conteudistas responsabilizavam-se pela elaboração do material e formação teórica e prática dos tutores. Nesse sentido, apresentavam-se os postos fundamentais e a intencionalidade relacionada aos conteúdos abordados. Os tutores, por sua vez, são os responsáveis por fazer a mediação pedagógica entre os estudantes e o conteúdo elaborado pelos professores, sendo a ponte entre o saber do professor autor e a construção do conhecimento dos discentes. Ou seja, é o tutor que está na linha de frente com os estudantes. É ele o responsável por colocar em prática estratégias para que o estudante aprenda. Além disso, ele precisa de ter habilidades para que o discente permaneça no curso e tenha um bom desempenho, tornando-se, assim, peça fundamental para que os estudantes tenham uma boa formação e não abandonem o curso.

É necessário que o trabalho do tutor da UAB seja melhor reconhecido. Constatou-se que tutores, formados com recursos da UAB e em experiências anteriores com a equipe da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *Campus* de Presidente Prudente/SP, eram bem preparados para exercer a sua função enquanto mediadores pedagógicos. No entanto, devido às melhores condições de trabalho, esses tutores acabavam vinculando-se às universidades particulares. Assim, sugere-se adotar medidas que possam garantir que o trabalho de tutoria seja a principal fonte de renda desses profissionais, com direitos trabalhistas respeitados, para imprimir qualidade e sustentabilidade na expansão da EaD nas universidades públicas.

Os cursos de EaD se beneficiam, em termos de qualidade, da atuação contínua de equipes formadas e experientes na mediação pedagógica de disciplinas específicas, que vão se especializando no decorrer dos anos. A própria permanência dos tutores gera economia na contratação de formadores, podendo os recursos serem destinados à melhoria das condições de trabalho dos tutores.

Diante do exposto, sugere-se que haja contratação de tutores como profissionais e com progressão na carreira, a partir da obtenção do título de mestre, doutor, pós-doc. Para além da formação na área específica do tutor, pelas experiências supracitadas, os tutores precisam ter uma formação técnica e pedagógica que difere da mediação

presencial. Logo, os tutores poderiam participar de curso de formação pedagógica on-line, ou seja, um curso de especialização obrigatório para os tutores da UAB.¹⁶

Além disso, é necessário rever os critérios para o processo seletivo e contratação de tutores on-line, esta preocupação ocorre porque atualmente a maior parte dos editais exige a presença do tutor na universidade em dias e horários específicos. Dessa forma, perde-se a oportunidade de ter, em um mesmo curso, tutores de todo o Brasil, o que gera uma grande troca de experiências e melhora no desempenho pedagógico de toda a equipe, como se constatou no Curso de Formação de Mediadores.

- **Ambiente virtual de aprendizagem:** sugere-se que seja definido um modelo único, a partir de análise dos melhores exemplos do País, que tenha usabilidade, seja amigável e acessível. Neste estudo de caso, percebe-se que a Uema possui *expertise* para orientar e implementar esse serviço.
- **Sistema único de coleta de dados:** sugere-se que seja implementado um sistema único para coletar os dados em termos de condições das universidades federais em relação a: infraestrutura, conectividade, acessibilidade, equipe técnica e pedagógica, ofertas de cursos, vagas, matrículas, evasão, entre outros. Essa ação irá servir para acompanhar e alimentar outras instituições, como Inep, IBGE, Sesi, Capes.
- **Público-alvo:** pesquisas mostram que a idade é fator importante a ser considerado quando se analisam as causas de desistência na EaD. Na pesquisa de Bielschowsky e Masuda (2018), constatou-se que os mais jovens permanecem menos nos cursos de graduação a distância que os mais velhos. Dessa maneira, para promover um índice maior de aproveitamento dos cursos do plano de expansão da EaD no Brasil, sugere-se que não se limite a idade dos alunos a 24 anos, pois, assim, os estudantes mais velhos poderiam se interessar mais pelos estudos a distância, uma vez que, entre os mais velhos, há mais pessoas empregadas e poderiam se beneficiar das facilidades da EaD. Com isso, poderiam sobrar mais vagas nas universidades presenciais para os estudantes mais jovens.

Aproveitamento das ações e dos materiais já existentes

¹⁶ Curso de Formação de Mediadores já ofertado uma vez pela UAB nos anos de 2018 e 2019.

Dar prosseguimento nas ações que já foram realizadas em outros tempos, mas que deixaram de atender à demanda, como, por exemplo:

- **Programa de acolhimento UAB:** destinado aos estudantes que ingressaram recentemente em curso superior no âmbito da UAB. Composto de três módulos, – TIC, Português e Matemática –, objetiva a melhor preparação do aluno dos cursos de educação a distância nas tecnologias e habilidades mínimas necessárias ao pleno aproveitamento dos cursos de graduação dessa modalidade de ensino.¹⁷ De acordo com as informações obtidas no *site* da nota 26, este curso foi oferecido em 2018 pela Universidade Federal de Goiás (UFG), para 5.000 alunos de graduação do Sistema UAB. Sugere-se que o curso se torne uma disciplina inicial de todos os cursos de graduação ou que seja anterior ao início do curso, sendo um módulo relacionado à TIC, incluindo o AVA. Já módulos de Português e Matemática poderiam ser opcionais dependendo da nota no vestibular ou no Enem nessas disciplinas. Ressalta-se que UAB-PT, a Uned e a Open University adotam medidas de acolhimento e formação básica aos estudantes novos, como forma de diminuir a evasão, uma vez que pesquisas demonstram que a maior parte das desistências ocorrem no início do curso, como pode ser observado no documento sobre *benchmarking* internacional.
- **Repositório:** montar um repositório compartilhado com metadados bem definido entre as universidades federais, para que as produções elaboradas com as verbas da UAB sejam avaliadas e fiquem abertas para que esses materiais digitais sejam usados para as ofertas dos cursos, otimizando a produção intelectual em termos de tempo, custo e principalmente qualidade (CAPES, 2021).

¹⁷ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acolhimento-uab>.

4 Análise demográfica educacional da população brasileira

Neste item, apresenta-se breve panorama analítico da realidade demográfica da população-alvo que se encontram nas localidades em potenciais para a oferta da EaD no Brasil. As informações apresentadas a seguir foram extraídas do suplemento educação da Pnad-C do segundo trimestre de 2019. Destaca-se que, desde 2012, a Pnad-C conduz, trimestralmente, informações das características básicas de educação.

Esse suplemento analisado inicia-se retratando a taxa de analfabetismo atual do Brasil. Na tabela 4.1, é possível observar que, em 2019, a taxa diminuiu se comparada ao ano de 2016, no entanto, esse ainda é um tema complexo que merece atenção ao cenário educacional brasileiro.

Tabela 41 – Taxa de analfabetismo por faixa etária

Taxa de analfabetismo	2016	2017	2018	2019
15 anos ou mais	7,2	6,9	6,8	6,6
60 anos ou mais	20,4	19,2	18,6%	18

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-C) 2016/2019 (IBGE, 2019).

No ano de 2019, a taxa de analfabetismo teve como resultado 6,6%, equivalente a 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas. Nota-se uma redução de 0,2% no número de analfabetos se comparar ao ano de 2018, o que equivale a uma queda de mais de 200 mil analfabetos em 2019. Destaca-se que a região Nordeste possuía 6,2 milhões de analfabetos em 2019, o que equivale a 56,2% do total, o que reflete as desigualdades regionais existentes no Brasil. Nota-se também que o analfabetismo está diretamente relacionado ao referencial da idade, isto é, quanto mais velho maior a taxa de analfabetismo brasileiro.

O PNE (2014-2024) (INEP, 2014) determinou, em sua Meta 9, a redução e a erradicação da taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais até o fim da vigência do Plano em 2024. No entanto, regiões como Norte e Nordeste ainda se depararam com taxas acima da meta intermediária estipuladas para 2015 que era de 6,5%.

Em relação ao nível de instrução (indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa), em 2016, 7,8% da população brasileira não tinha nenhuma instrução. Esta

estatística reduziu 0,5% nos anos de 2018 e 2019, sendo respectivamente 6,9% e 6,4%. Essa taxa de nível de instrução sempre melhora para pessoas com 25 anos ou mais, pois é este público que teoricamente já concluiu o processo regular de escolarização. Segundo os dados do ano de 2019, pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória (até o ensino médio) foi de 48,8% e atingiu 17,4% de pessoas com o ensino superior completo. Um dado importante e significativo foi que, em 2019, mais da metade das mulheres (51,0%) passaram a ter, ao menos, o ensino médio completo.

A taxa de escolarização em 2019 só aumentou para os jovens de 15 a 17 anos de 3 idade, atingindo 89,2%. No entanto, esse valor ainda está abaixo da taxa prevista de universalização do acesso à escola para esta faixa etária, conforme previsto na LDB. A taxa de escolarização para as pessoas de 18 a 24 anos está em 32,4%, o que representa uma estabilidade estatística referente aos anos anteriores. Porém, 21,4% desses jovens de 18 a 24 anos frequentavam, em 2019, cursos na educação superior, sendo que 11,0% ainda estavam frequentando cursos da educação básica, isto é, encontravam-se atrasados na escolarização e 4,1% apenas havia completado o ensino superior. A taxa dessa faixa etária que não frequentavam a escola em 2019 é consideravelmente alta, sendo 63,5% (IBGE, 2019).

Nota-se também que a taxa de estudantes de 18 a 24 anos que estão atrasados na escolarização é maior nas regiões Norte e Nordeste em torno de 15,0% e estudantes com graduação completa não ultrapassa 3,0% da população nesta faixa etária nessas regiões. No Centro-Sul, o atraso está em 8,0% e 9,6% e concluintes no ensino superior variou entre 4,8% a 5,7% nessas regiões. Destaca-se essas variáveis por considerar esses atrasos na escolarização de estudantes de 18 a 24 anos como um dos grandes desafios para a expansão na taxa de matrículas no ensino superior dessa população. No entanto, a quantidade dessa população que, por diversas razões, não ingressaram ou não puderam concluir o ensino superior também é considerável. Com base nesses números, a viabilidade da oferta e demanda da expansão da EaD deve priorizar as regiões brasileiras mais afetadas.

É válido ressaltar que, em termos da Meta 12 do PNE (2014-2024) (INEP, 2014), a taxa de frequência escolar líquida no ensino superior para a população de 18 a 24 anos (33,0%) só foi alcançada em 2019 entre as pessoas de cor branca (35,7%). Sendo assim,

sugere-se um plano que enfrente as desigualdades de acesso ao ensino superior nas regiões brasileiras que combata o atraso escolar e incentive a permanência na escola para que a população negra e parda também tenha acesso ao ensino superior como a população branca no País. É importante, por exemplo, que, nas regiões Norte e Nordeste que possuem alto índice de atraso dessa população, sejam propostos e incentivados cursos e programas de formação que minimizem essas desigualdades.

Os dados dessa faixa etária podem ser melhor visualizados nas tabelas 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5.

É importante ressaltar que a taxa de escolarização é definida pelo IBGE como: Frequência escolar adequada + atraso escolar dos estudantes, e a taxa ajustada de frequência escolar por: Frequência escolar adequada + não frequência à escola e já concluiu a etapa.

Tabela 42 – Indicadores de Educação no Brasil em porcentagem (18 a 24 anos de idade)

Categories	Brasil
Não frequenta a escola e não concluiu a etapa	63,5
Taxa de escolarização	32,4
Taxa ajustada de frequência escolar líquida	25,5
Frequência escolar adequada	21,4
Atraso escolar dos estudantes	11,0
Não frequenta a escola e já concluiu a etapa	4,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

Tabela 43 – Indicadores de Educação nas regiões brasileiras em porcentagem (18 a 24 anos de idade)

Indicadores	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Taxa de escolarização	33,3	32,0	31,2	34,6	35,0
Taxa ajustada de frequência escolar líquida	21,0	19,5	28,1	30,6	31,1
Frequência escolar adequada	18,0	17,0	23,2	25,9	25,4
Atraso escolar dos estudantes	15,2	15,0	8,0	8,8	9,6
Não frequenta a escola e já concluiu a etapa	3,0	2,5	4,9	4,8	5,7
Não frequenta a escola e não concluiu a etapa	63,7	65,5	63,8	60,6	59,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

Tabela 44 – Indicadores de Educação no Brasil (18 a 24 anos de idade) por sexo em porcentagem

Indicadores	Homem	Mulher
Taxa de escolarização	30,7	34,2
Taxa ajustada de frequência escolar líquida	21,5	29,7
Frequência escolar adequada	18,4	24,5
Atraso escolar dos estudantes	12,3	9,7
Não frequenta a escola e já concluiu a etapa	3,1	5,1
Não frequenta a escola e não concluiu a etapa	66,3	60,7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

Tabela 45 – Indicadores de Educação no Brasil (18 a 24 anos de idade) por raça em porcentagem

Indicadores	Branca	Preta ou parda
Taxa de escolarização	37,9	28,8
Taxa ajustada de frequência escolar líquida	35,7	18,9
Frequência escolar adequada	29,7	16,1
Atraso escolar dos estudantes	8,2	12,7
Não frequenta a escola e já concluiu a etapa	6,0	2,8
Não frequenta a escola e não concluiu a etapa	56,1	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

Obs.: as pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada compõem um total inferior a 300.000 indivíduos. Os dados originais não possuem um grau de detalhe dos percentuais nos indicadores mostrados na tabela.

Em relação à graduação superior na rede pública de ensino, na tabela 4.6, verifica-se que:

Tabela 46 – Participação de estudantes na rede pública de ensino, por nível do curso

Estudantes na rede pública de ensino	2016	2017	2018	2019
Graduação superior	25,7	25,8	25,8	26,3
Especialização, mestrado e doutorado	32,9	28,1	29	25,7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2016/2019 (IBGE, 2019).

Vale lembrar que tanto a graduação superior e pós-graduação possui a maior parte dos estudantes na rede privada. Em 2019, sabe-se que 73,7% frequentavam cursos de graduação na rede de ensino privada e, na pós-graduação, essa taxa é de 74,3%. Esses dados não estão separados por modalidade de ensino. No entanto, os dados referentes a matrículas e concluintes em esferas públicas na EaD já foram informados anteriormente segundo os dados do Censo (INEP, 2018).

Em relação ao tipo de graduação superior, destaca-se o baixo crescimento da graduação tecnológica. Essa graduação é a modalidade de educação profissional do ensino superior, isto é, com enfoque específico em uma área profissional, mas com duração

menor para a conclusão (dois a três anos) e com diploma de tecnólogo. Isso também é perceptível nas IES públicas federais via Sistema UAB. Os dados de 2019 mostram que dos 8,4 milhões de estudantes do ensino superior de graduação apenas 9,9% (834 mil estudantes) frequentavam cursos tecnológicos. A variação desde 2016 não ultrapassa 10% do total de estudantes do ensino superior. Destaca-se apenas o crescimento desse tipo de graduação na região Sudeste que de 8,6% em 2018 passou a representar 9,9% do total de estudantes. Essa é uma informação importante para se pensar na oferta e nos tipos de graduação superior que podem possuir maiores demandas com a expansão da EaD nas IES públicas federais.

Informações obtidas no último trimestre de 2019 pela Pnad são fundamentais para compreender os desafios e obstáculos para a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil. Havia 13,8 milhões de pessoas de 15 a 29 anos com ensino superior incompleto e sem perspectiva de retomar os estudos, e 9,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos sem instrução ao ensino médio incompleto. Os principais motivos que levaram essa interrupção ou falta de perspectiva para continuidade nos estudos em nível superior foram levantados na pesquisa, dos quais destaca-se:

- necessidade de trabalhar – com destaque para porcentagem de homens (52,3%) e pessoas brancas (46,6%);
- falta de dinheiro para pagar as despesas – com destaque para a porcentagem das mulheres (20,1%) e pessoas de cor preta ou parda (19,0%);
- necessidade de afazeres domésticos ou cuidado de pessoas – com destaque para as mulheres (12,9%); e
- 10% e 11% das pessoas destacaram que já haviam concluído o nível de estudo desejado. E, por fim, não possuir interesse em estudar, com destaque para a porcentagem dos homens (12,2%).

Acredita-se que a expansão do ensino superior via EaD pública, gratuita e de qualidade poderia diminuir esses índices apresentados, bem como os motivos indicados nos itens 1, 2 e 3 para a não continuidade nos estudos e na conclusão do ensino superior.

Esses dados mais completos podem ser visualizados nas tabelas 4.7, 4.8, 4.9 e 4.10 e nos gráficos 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4, respectivamente.

Tabela 47 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por região

Região	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Sudeste	9,5	39,8
Nordeste	7,1	29,8
Sul	3,1	12,9
Norte	2,4	10,2
Centro-Oeste	1,7	7,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

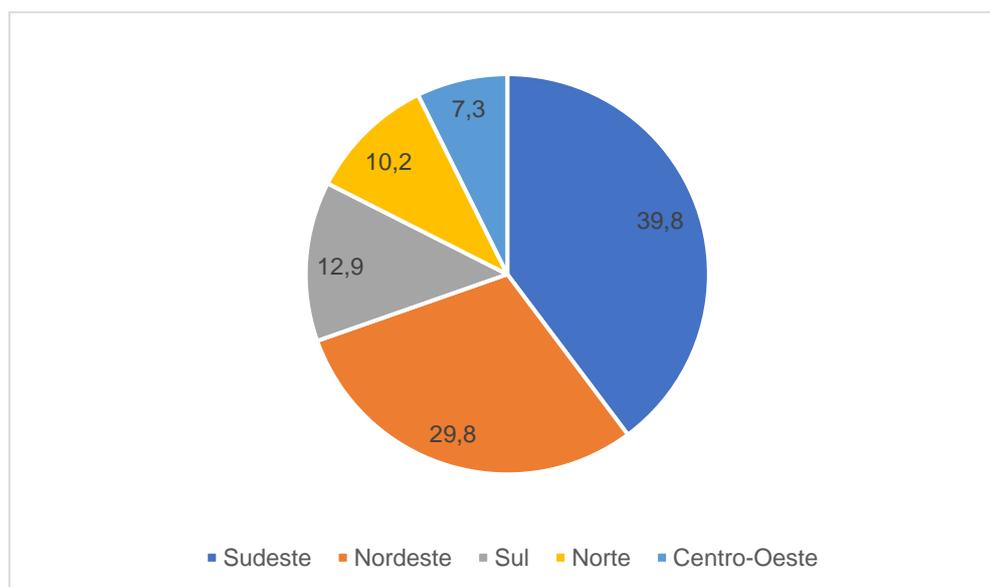


Gráfico 4.1 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por região

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

Tabela 48 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por sexo

Sexo	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Homem	12,6	53,0
Mulher	11,2	47,0

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

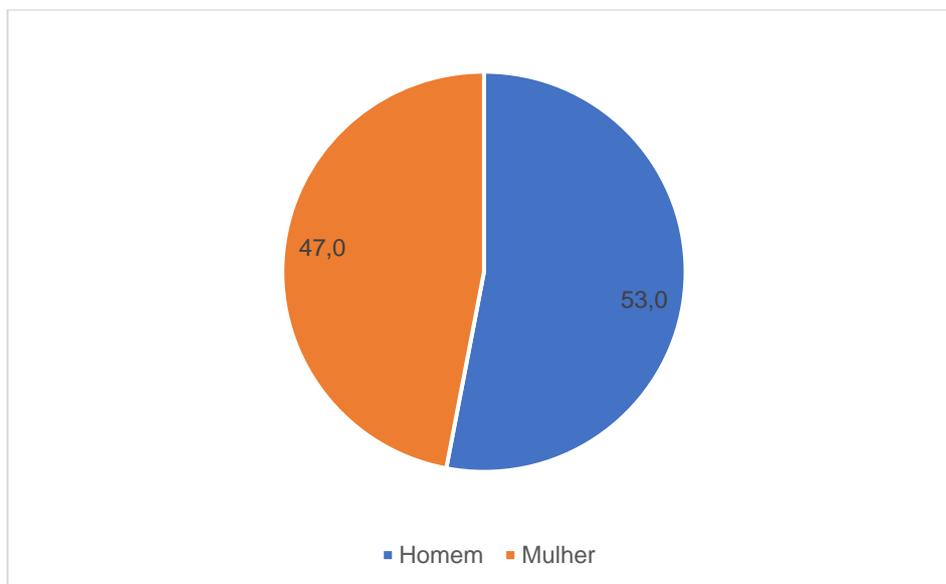


Gráfico 4.2 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por sexo
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

Tabela 49 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por cor ou raça

Cor ou raça	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Branca	7,9	33,4
Preta ou Parda	15,6	65,7
Outros	0,3	0,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

Obs.: a categoria “Outros” é composta pelas pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

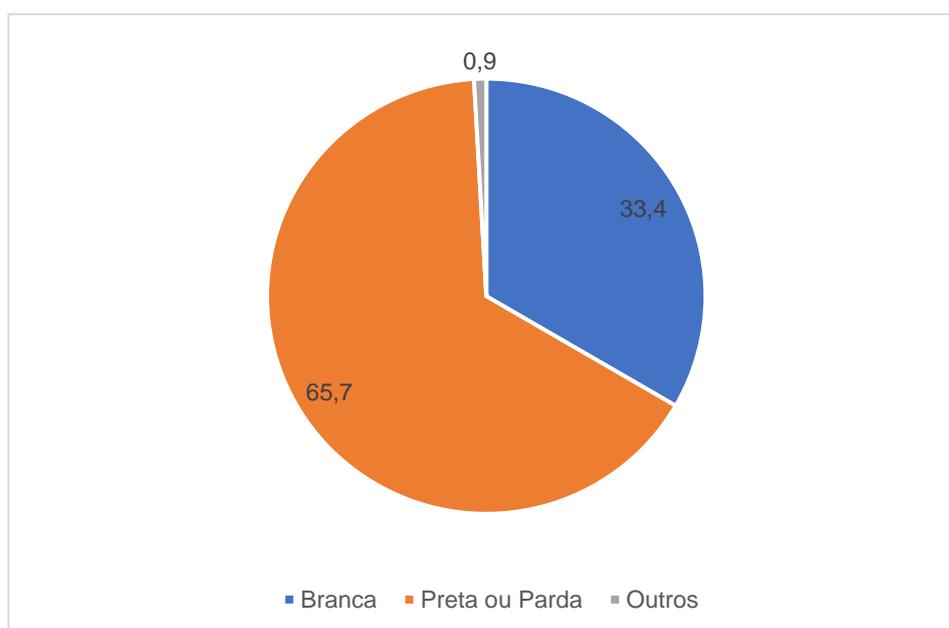


Gráfico 4.3 - Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por cor ou raça
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).
Obs.: a categoria “Outros” é composta pelas pessoas que se declararam de cor ou raça indígena, amarela ou ignorada.

Tabela 50 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por nível de instrução

Nível de Instrução	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Sem instrução ao ensino médio incompleto	9,9	41,9
Ensino médio completo ao superior incompleto	13,8	58,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

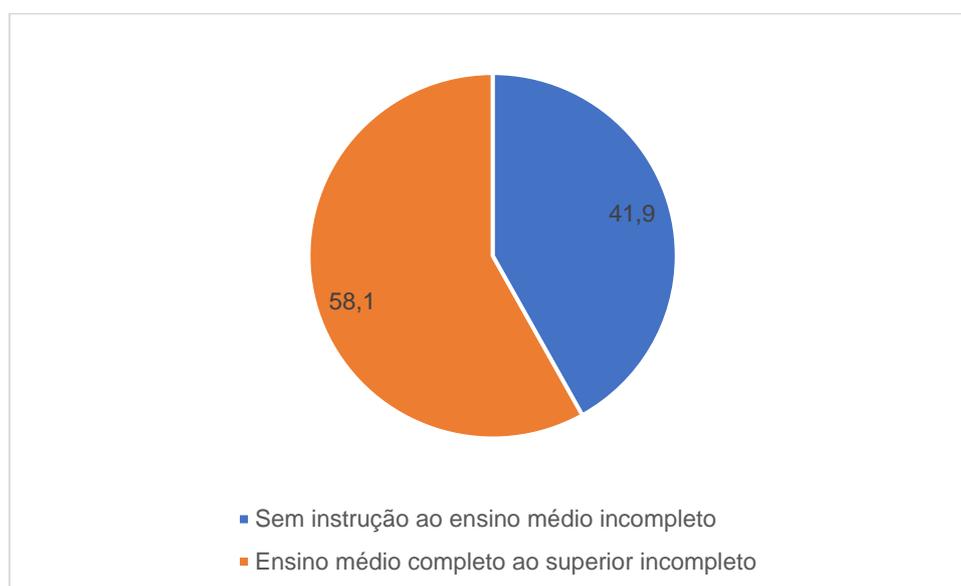


Gráfico 4.4 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por nível de instrução.
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

Dados importantes referentes às condições de estudos e à situação de ocupação possibilita apontar sobre a urgente necessidade de elevar a instrução e a qualificação dos jovens no Brasil para combater a expressiva desigualdade educacional brasileira. Elevar a escolaridade e proporcionar o acesso ao ensino superior pode potencializar e melhorar o mundo do trabalho e qualificá-lo.

É válido ressaltar que, para o IBGE, a condição de estudo é considerada como amplo conceito que inclui desde a frequência na escola até a frequência com cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) e qualificação profissional.

Desse modo, apresenta-se o seguinte cenário em 2019:

- 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, das quais 14,2% estavam ocupadas e estudando; 22,1% não estavam nem estudando e nem ocupadas; 28,1% apenas estudavam; e 25,6% apenas estavam ocupadas, sem estudar.
- As pessoas mais jovens de 15 a 17 anos em idade escolar obrigatória obtinham a seguinte conjuntura: 78,8% apenas estudavam e 11,5% estudavam e trabalhavam.
- Das pessoas de 18 a 24 anos, 35,1% só trabalhavam, 26,5% não estudavam e não trabalhavam. Os números desse grupo de pessoas expressam a urgente e necessária oferta de cursos na modalidade a distância que possam cumprir com a profissionalização e formação superior dessas pessoas que ou só trabalham e não possuem condições de acesso à educação presencial e para aquelas que estão desocupadas e sem perspectiva de uma educação que não seja pública.
- Das pessoas de 25 a 29 anos, 57,3% apenas trabalhavam e 12,3% trabalhavam e estavam estudando ou se qualificando. Porém, 24,9% desse grupo de pessoas estavam desempregadas e sem estudar, o que configura uma situação econômica brasileira desfavorável para uma população já escolarizada.

Especificidades desse cenário de ocupação e realidade escolar podem ser mais bem analisadas quando se compreende a realidade social e demográfica da população brasileira. Por isso, julgou-se pertinente apresentar alguns dados que caracterizam a realidade domiciliar e de ocupação da população residente e pertencente ao estudo realizado pelo IBGE-Pnad em 2019.

4.1 Características gerais dos domicílios, moradores e mundo do trabalho

Para compreender a realidade de milhares de brasileiros e as potencialidades e possibilidades para o ingresso no ensino superior, julgou-se necessário apresentar os principais resultados de 2019 que auxiliam na compreensão dos aspectos sociais e

demográficos do Brasil. O estudo foi realizado pelo IBGE via Pnad-C e consolidou aproximadamente 168 mil domicílios brasileiros em cinco trimestres consecutivos.

Em relação a serviços de saneamento básico e energia elétrica, o estudo revelou que, em 2019, 85,5% dos domicílios havia rede geral de distribuição de água como principal forma de abastecimento, e 68,3% havia rede geral de esgotamento sanitário ou fossa séptica ligada à rede. Estes números revelam que ainda há no Brasil uma quantidade significativa de famílias vivendo sob condições adversas básicas. No que se refere à rede de energia elétrica, cerca de 99,5% possuíam energia elétrica proveniente da rede geral. Sobre o lixo coletado diretamente em seus domicílios, a porcentagem de domicílios que possuíam tal serviço foi de 84,4%. Serviços básicos de saneamento ainda não atingem 100% dos domicílios brasileiros. Destaca-se a importância desses serviços para a melhoria das condições de vida, saúde e educação da população.

Sobre tipos e condições dos domicílios, é válido ressaltar que havia 72,4 milhões de domicílios particulares permanentes no País, desses 31,5 milhões (43,5%) encontravam-se na região Sudeste, 19 milhões (26,2%) na região Nordeste, 10,9 milhões (15,1%) na região Sul, 5,6 milhões (7,7%) na região Centro-Oeste e 5,4 milhões (7,5%) na região Norte. Desse total de domicílios particulares permanentes, 66,4% (48,1 milhões) eram próprios já pagos. Os imóveis que com status “ainda pagando” representam 6,1% (4,4 milhões), alugados eram de 18,3% (13,3 milhões), imóveis cedidos eram de 8,9% (6,4 milhões) e imóveis em caso de ocupações totalizavam 0,2% (173 mil).

Conforme apresentado na tabela 4.11 é importante e possível compreender também a distribuição da população residente por região.

Tabela 51 – População residente (%), segundo as grandes regiões

Regiões	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
	8,6	27,2	42,2	14,3	7,7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

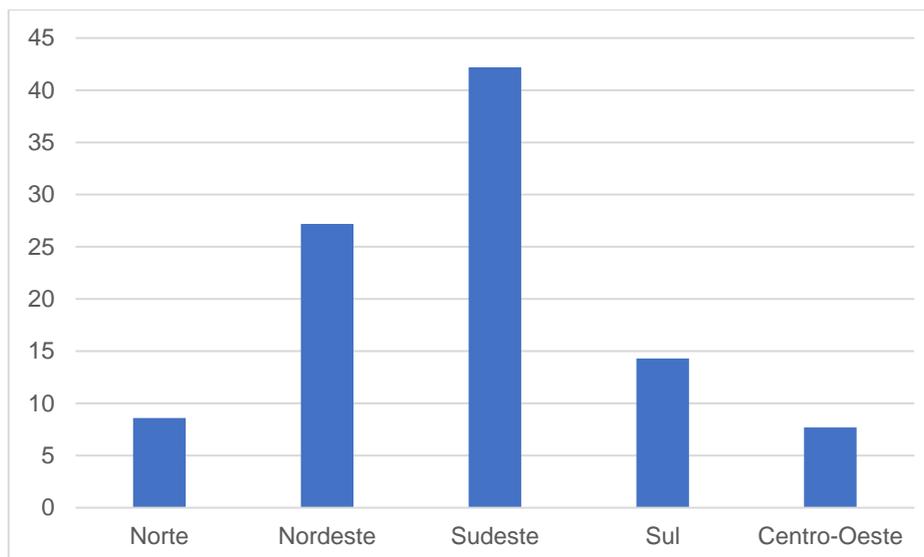


Gráfico 4.5 – População residente (%), segundo as grandes regiões

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

As regiões Norte e Nordeste estão com as menores concentrações e a região Sudeste com a maior. Notou-se no estudo que, desde 2012, houve queda na proporção de pessoas abaixo dos 30 anos de idade, passando para 42,3% em 2019. Pessoas de 18 a 19 anos correspondiam a 3,2%, pessoas de 20 a 24 anos – 7,6% e pessoas de 25 a 29 anos correspondiam a 7,3% da população residente. No gráfico 4.6, é possível compreender melhor a distribuição por faixa etária em comparação ao ano de 2012.



Gráfico 4.6 – Distribuição percentual da população residente, segundo os grupos de idade

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2019 (IBGE, 2019).

A população entre 18 a 24 anos de idade distribuídos por região se configura da seguinte forma: 12,8% na região Norte; 11,2% na região Nordeste; 10,2% na região Sudeste;

10,2% na região Sul; e 11,5% na Região Centro-Oeste. Cabe destacar também que a população declarada de cor branca, em 2019, representava 42,7% da população residente, ao passo que a de cor preta era de 9,4% e de pardos correspondiam a 46,8%.

Compreendendo brevemente esse quantitativo da distribuição da população residente, apresentam-se a seguir alguns dados importantes referentes à ocupação dessa população em 2019.

Cerca de 94,6 milhões de pessoas com 14 anos ou mais encontravam-se ocupadas em 2019, o que configura um aumento de 2,5% em relação a 2018, que tinha um total de 92,3 milhões de pessoas ocupadas. Notou-se que houve um crescimento no setor privado em 2019, atingindo 3,3% (1,1 milhão de pessoas). Ao mesmo tempo, houve um aumento considerável de pessoas empregadas no setor privado sem carteira assinada, atingindo 12 milhões de trabalhadores. Nesse mesmo direcionamento, destaca-se o crescente contingente de trabalhadores por conta própria que cresceu 4,2% em 2019 sendo um aumento de 991 mil pessoas o que acarretou 24,4 milhões de trabalhadores informais.

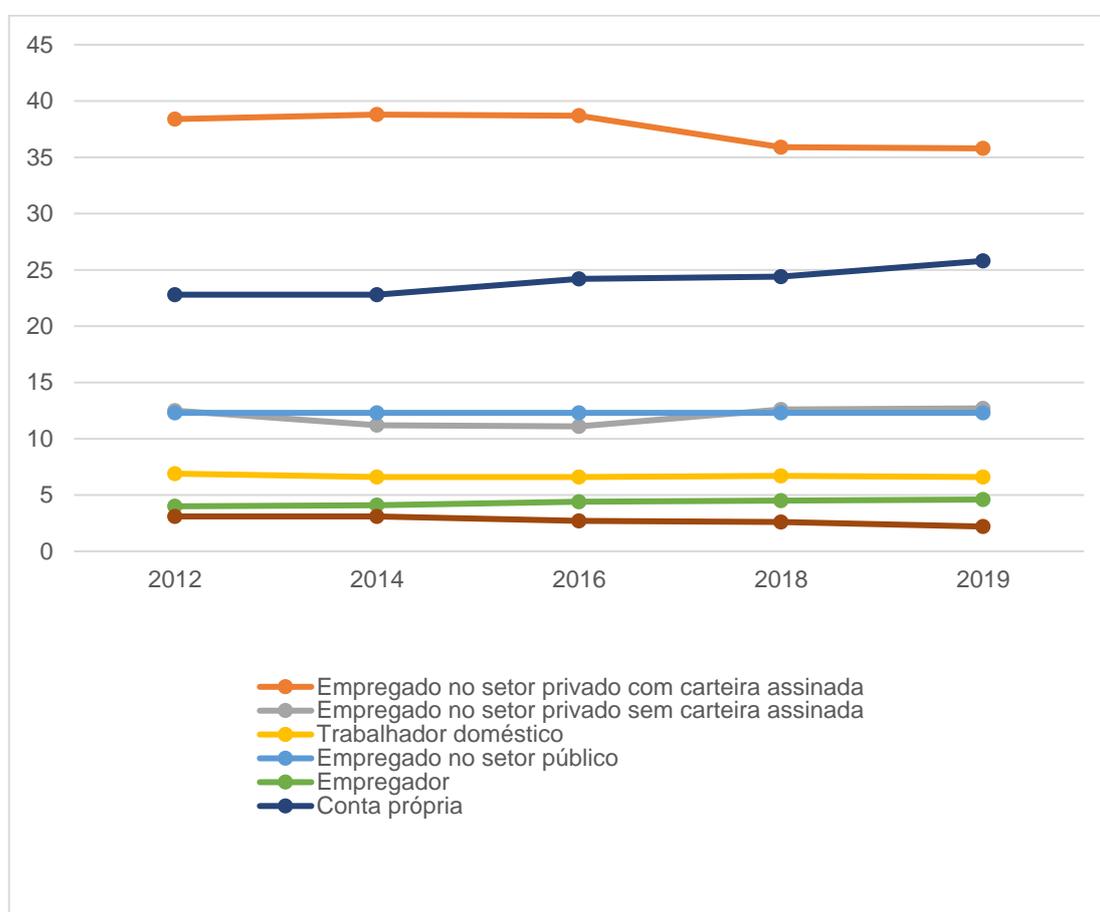
O estudo revelou que todos os grupamentos de atividades conquistaram uma variação positiva de população ocupada em 2019. Destaca-se em especial algumas seções de serviços, como Informação e comunicação, Atividades financeiras, Atividade imobiliárias e Atividades administrativas com 4,3%, o que equivale a 444 mil pessoas; Serviços de alojamento e alimentação com 7,5%, que corresponde a 395 mil pessoas; e a Indústria geral com 3,2% (380 mil pessoas). É preciso ressaltar que o crescimento da população ocupada de 2019 em relação a 2012 foi de 6,1%, isto é, 5,4 milhões de pessoas e isso se deu devido à grande expansão em setores de serviço, como: Alojamento e alimentação (50,7%), Administração pública e defesa, Educação, Saúde e serviços sociais (15,2%).

Nas tabelas 4.12 e 4.13 e nos gráficos 4.7 e 4.8, pode-se observar melhor as categorias e variáveis de ocupações entre 2012 a 2019:

Tabela 52 – Posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal (%) por ano

Ano	2012	2014	2016	2018	2019
Empregado no setor privado com carteira assinada	38,4	38,8	38,7	35,9	35,8
Empregado no setor privado sem carteira assinada	12,5	11,2	11,1	12,6	12,7
Trabalhador doméstico	6,9	6,6	6,6	6,7	6,6
Empregado no setor público	12,3	12,3	12,3	12,3	12,3
Empregador	4,0	4,1	4,4	4,5	4,6
Conta própria	22,8	22,8	24,2	24,4	25,8
Trabalhador familiar auxiliar	3,1	3,1	2,7	2,6	2,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2012-2019 (IBGE, 2019).

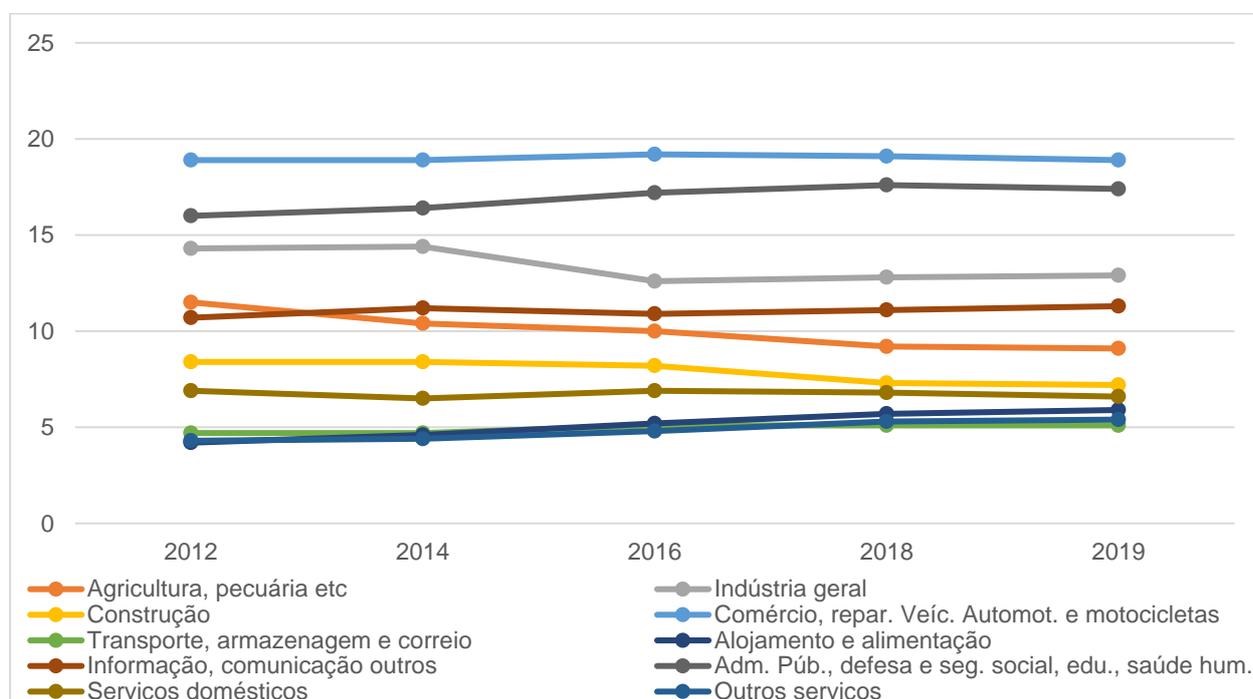
**Gráfico 4.7** – Posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal (%) por ano

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2012-2019 (IBGE, 2019).

Tabela 53 – População ocupada (%): grupamentos de atividade no trabalho principal

Ano	2012	2014	2016	2018	2019
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	11,5	10,4	10,0	9,2	9,1
Indústria geral	14,3	14,4	12,6	12,8	12,9
Construção	8,4	8,4	8,2	7,3	7,2
Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas	18,9	18,9	19,2	19,1	18,9
Transporte, armazenagem e correio	4,7	4,7	5,1	5,1	5,1
Alojamento e alimentação	4,2	4,6	5,2	5,7	5,9
Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas	10,7	11,2	10,9	11,1	11,3
Administração pública, defesa e seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais	16,0	16,4	17,2	17,6	17,4
Serviços domésticos	6,9	6,5	6,9	6,8	6,6
Outros serviços	4,3	4,4	4,8	5,3	5,4

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2012-2019 (IBGE, 2019).

**Gráfico 4.8** – População ocupada (%): grupamentos de atividade no trabalho principal

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pnad-C 2012-2019 (IBGE, 2019).

Em 2019, destacam-se as maiores porcentagens de população ocupada nos setores comércio, indústria e administração pública. Essas áreas podem revelar, de acordo com a realidade de cada região brasileira, as necessidades e demandas formativas em cursos nas áreas voltadas aos grupos de atividades que mais empregam no Brasil. Nesse direcionamento, no quadro 4.1, é possível observar o resumo das ofertas de cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais pertencentes e/ou com polos UAB.

Destaca-se que as informações de cursos ofertados não encontrados nos *sites* das IES foram extraídas do Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), no entanto, não foi possível definir se todos os cursos listados estão em andamento, finalizados ou previstos. Desse modo, considera-se a oferta dos cursos e suas áreas independentemente da situação, uma vez que, já ofertados ou em situação de oferta, agregam-se no rol de cursos ofertados na modalidade a distância nas IES públicas federais – sendo assim, torna-se material e estrutura para novas ofertas e/ou modificações necessárias.

Na região Norte, conforme pode ser observado no quadro 4.1, existe uma mescla entre os estados sobre as áreas do conhecimento ofertadas no âmbito da UAB. No Acre, com a sua baixa expressividade na oferta, há apenas duas licenciaturas. Já no Amazonas, há maior representatividade de oferta para os cursos técnicos, devido a certo protagonismo do Instituto Federal na oferta da EaD. Nos demais estados: Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, nota-se maior destaque na oferta de cursos para a formação e/ou especialização de professores, conforme já destacado, sendo essa a principal dimensão formativa desde a criação da UAB.

Quadro 4.1 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região norte pertencentes e/ou com polos UAB.

Norte		
UF	IES	Cursos Ofertados na modalidade a distância
Acre	Universidade Federal do Acre (UFA)	Licenciatura em Física e Matemática
Amazonas	Instituto Federal do Amazonas (Ifam)	Técnico em Agente Comunitário de Saúde; Técnico em Alimentação Escolar; Técnico em Rede de Computadores; Técnico em Eventos; Técnico em Meio Ambiente; Técnico em Recursos Pesqueiros; Técnico em Agropecuária; Técnico em Serviços Públicos e Técnico em Secretaria Escolar.
	Universidade Federal do Amazonas (Ufam)	Ciências Agrárias; Física, Pedagogia; Artes Plásticas; Educação Física; Pedagogia do Campo; Administração Pública
Amapá	Universidade Federal do Amapá (Unifap)	Administração Pública; Matemática; Educação Física; Sociologia; Letras/Inglês; Letras/Português.
	Instituto Federal do Amapá (Ifap)	Complementação Pedagógica; Pedagogia –EPT; Educação Física; Letras Inglês; Letras Português; Matemática; Sociologia.
Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Ciências naturais - habilitação: biologia, física e química. Matemática; Física; Química; Biologia; Letras Português; Pedagogia; Administração Pública.
Rondônia	Instituto Federal de Rondônia (Ifro)	Formação Pedagógica Para Graduados Não Licenciados – Rede. PEDAGOGIA – EPT.
	Universidade Federal de Rondônia (Unir)	Letras Português; Formação Pedagógica Para Graduados Não Licenciados – Rede; Pedagógica – EPT. Especialização: Gestão e Saúde; Ciência é 10!
Roraima	Instituto Federal de Roraima (IFRR)	Ciências Biológicas; Ciências Agrárias; Física; Informática; Letras Espanhol; Matemática; Pedagogia. Especialização: Ciência é 10!; Ensino de Matemática; Gestão Pública Municipal; Informática na Educação.
	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Geografia; Matemática; Informática.
Tocantins	Instituto Federal do Tocantins (IFTO)	Matemática; Pedagogia – EPT. Tecnológico: Gestão do Agronegócio.
	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Bacharelado em Administração Pública; Biologia; Física; Matemática; Música; Química.

Fonte: com base nos dados SisUAB/Capes (2020) e sites das IES.

Nota: A relação dos cursos ofertados a distância foi extraída dos sites das próprias IES e do portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020). Destaca-se que há divergências de informações entre as duas fontes, dando-se preferência para o Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), por acreditar que tais dados de conferência públicos são atuais e fidedignos.

Na região Nordeste, como pode ser observado no quadro 4.2, há também uma tendência expressiva nas áreas de formação de professores, com destaque para as licenciaturas. O bacharelado em Administração Pública, por ser um projeto atual em processo de finalização na UAB, possui destaque em todas as regiões e na região Nordeste, comparecendo em todos os estados. Destaca-se também, na região Norte (em especial no Amazonas), uma significativa presença dos Institutos Federais na oferta de cursos. Em relação às áreas, mesmo prevalecendo a oferta de licenciaturas/formação de professores, há algumas áreas que destoam do que até então havia sido constatado na região Norte, e que valem ser destacadas, como: Tecnólogo em Hotelaria ofertado no

Ceará; Técnico em Guia de Turismo ofertado na Paraíba; Tecnólogo em Gestão Ambiental ofertado no Pernambuco; Bacharelado em Turismo ofertado no Piauí. Nota-se que são cursos que diferem da formação superior em licenciatura ou complementação pedagógica comumente ofertado na modalidade EaD nas IES via UAB e que podem propiciar formações superiores com oportunidades de trabalho para uma região que tem o Turismo como forte atividade econômica.

Quadro 4.2 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região Nordeste pertencentes e/ou com polos UAB

Nordeste		
UF	IES	Cursos Ofertados na modalidade a distância*
Alagoas	Instituto Federal de Alagoas (Ifal)	Bacharelado: Administração Pública; Sistemas de Informação Licenciatura: Biologia; Geografia; Letras Português; Matemática; Química.
	Universidade Federal de Alagoas (Ufal)	Especialização: Estratégias Didáticas para a Educação Básica com o uso de TIC Licenciatura: Biologia; Geografia; Letras Português; Matemática; Química; Física; Pedagogia.
Bahia	Instituto Federal da Bahia (IFBA)	Bacharelado: Administração Pública. Especialização: Ciência é 10!; Mídias na Educação. Licenciatura: Artes Visuais Digitais; Ciências Biológicas; Computação; Educação Física; Educação Profissional e Tecnológica - Complementação Pedagógica; Geografia; História; Letras Libras; Letras Língua Inglesa; Letras Português; Pedagogia; Física; Matemática; Dança; Filosofia; História; Educação Física; Química.
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bacharelado: Biblioteconomia (previsto). Licenciatura: Teatro (previsto); Ciências Contábeis (em andamento); Dança (em andamento); Matemática (em andamento); Pedagogia (em andamento). Especialização: Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis (em andamento). Tecnológico: Tecnologia Segurança Pública, Justiça e Cidadania (em andamento).
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Licenciatura: Matemática Especialização: Ciência é 10!; Tecnologias e Educação Aberta e Digital; Gestão em Saúde; Mineração e Meio Ambiente (finalizado); Inclusão e Diversidade na Educação; Educação Continuada.
Ceará	Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Licenciatura: Matemática; Educação Profissional, Científica e Tecnológica Tecnólogo: Hotelaria
	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Bacharelado: Administração Pública; Ciências Contábeis Licenciatura: Física; Letras Espanhol; Letras Inglês; Letras Português; Matemática; Química; Pedagogia.
	Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)	Bacharelado em Administração Pública. Especialização em andamento: Gestão em Saúde; Saúde da Família. Ensino de Ciências – Anos finais do Ensino Fundamental. Especialização prevista: Gênero, Diversidade e Direitos Humanos. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio.
Maranhão	Instituto Federal do	Licenciatura: Geografia; Matemática; Química.

	Maranhão (IFMA)	
	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Bacharelado: Administração; Administração Pública. Licenciatura: Artes Visuais; Computação; Formação Pedagógica para graduados não licenciados -REDE; Geografia; Letras Português; Matemática; Música; Pedagogia; Ciências Biológicas; Filosofia; Física; Química. Especialização: Ciência é 10!; Educação Inclusiva/Especial; Ensino de Matemática.
Paraíba	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	Técnicos: Guia de Turismo; Informática; Informática para Internet; Segurança do Trabalho. Graduação: Bacharelado em Administração Pública; Licenciatura em Computação e Informática; Letras - Língua Portuguesa. Especialização: Ensino de Ciências e Matemática; Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; Gestão Pública; Línguas Estrangeiras Modernas.
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Bacharelado em Administração Pública. Licenciaturas: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências Naturais; Computação; Matemática; Letras; Letras/Espanhol; Letras/Inglês; Letras/LIBRAS; Pedagogia. Especialização em Gestão Pública; Especialização em Gestão Pública Municipal.
Pernambuco	Instituto Federal do Pernambuco (IFPE)	Tecnólogo: Gestão Ambiental. Licenciatura: Geografia; Matemática. Especialização: Ensino da Matemática para o Ensino Médio; Gestão Pública; Ensino de Ciências.
	Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	Bacharelado: Ciências Contábeis. Licenciatura: Geografia; Letras Português; Letras Espanhol; Matemática. Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Ensino em Biologia CAV; Educação e Gestão da Cultura Organizacional; Didático-Pedagógica para Educação em Enfermagem; Educação em saúde para o século XXI: Metodologias ativas, sensibilidades e Compromisso social; Especialização em Política, Planejamento, Gestão e Avaliação em Saúde Bucal.
	Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE)	Bacharelado: Administração Pública; Sistemas da Informação. Licenciatura: Artes Visuais com ênfase em Digitais; Computação; Física; História; Letras; Pedagogia. Mestrado: Tecnologia e Gestão em Educação a Distância; Estudos da Linguagem. Especialização: Artes e Tecnologia; Ensino de Astronomia; Gestão Pública.
	Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Biologia; Ciência da Computação; Educação Física; Pedagogia; Letras Libras. Formação Pedagógica: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Matemática; Química. Pós-Graduação: Desenvolvimento Infantil; Docência em Biologia; Educação Ambiental Interdisciplinar; Educação Contemporaneidade e Novas Tecnologias; Ensino de Matemática; Ensino de Química e Biologia; Gestão em Saúde; Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; Gestão e Tecnologias Educacionais para a prática docente em saúde; Libras.
Piauí	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Bacharelados: Administração; Administração Pública; Sistemas de Informação; Turismo; Ciências Contábeis. Licenciaturas: Biologia; Ciências da Natureza; Geografia; Matemática; Filosofia; Computação; História; Letras Inglês; Letras Português; Pedagogia

Rio Grande do Norte	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	Licenciatura: Letras Espanhol; Computação; Física; Letras português; Matemática; Química; Ciências Biológicas; Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (Rede); Geografia; Pedagogia; História Tecnológico: Gestão Ambiental Especialização: Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido numa abordagem interdisciplinar; Educação Inclusiva; Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa abordagem transdisciplinar; Tecnologias Educacionais e Educação a Distância; Literatura e Ensino; Ensino de Matemática no Ensino Médio; Mídias na Educação; Literatura e Ensino.
	Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa)	Licenciatura: Computação, Química, Matemática, Física. Especialização: Educação Interdisciplinar; Atendimento Educacional Especializado; Uniafro: política de promoção da igualdade racial na escola.
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; Química. Especialização: Educação, pobreza e desigualdade social; Mestrado: Educação Profissional.
Sergipe	Fundação Universidade Federal do Sergipe (FUFSE)	Bacharelados: Administração Pública; Biblioteconomia Licenciaturas: Ciências Biológicas; História; Letras Espanhol; Letras Inglês; Letras Português; Matemática; Física; Química; Filosofia; Geografia.

Fonte: com base nos dados SisUAB/Capes (2020) e sites das IES.

Nota: A relação dos cursos ofertados a distância foi extraída dos sites das próprias IES e do portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020). Destaca-se que há divergências de informações entre as duas fontes, dando-se preferência para o Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), por acreditar que tais dados de conferência públicos são atuais e fidedignos.

A região Centro-oeste, como pode ser visto no quadro 4.3, tem o predomínio da oferta de licenciaturas e do bacharelado em Administração Pública. Existe apenas no estado do Mato Grosso um curso em Tecnólogo em Sistemas para Internet e um em nível de especialização denominado Redes de Computação Distribuída.

Quadro 4.3 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região Centro-Oeste pertencentes e/ou com polos UAB

Centro – Oeste		
UF	IES	Cursos Ofertados na modalidade a distância
Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB)	Licenciatura: Física e Geografia. Especialização: Ciência é 10!
Goiás	Instituto Federal de Goiás (IFG)	Licenciatura: Computação; Formação Pedagógica para Graduados não licenciados (Rede); História; Pedagogia; Artes Visuais.
	Instituto Federal Goiano (IFgoiano)	Licenciatura: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Pedagogia – EPT; Geografia; Letras Português; História; Pedagogia.
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Artes Visuais; Letras Português; Música; Pedagogia; Ciências Biológicas; Pedagogia -EPT; História;

		Formação Pedagógica para Graduados não licenciados – Rede.
Mato Grosso	Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)	Licenciatura: Formação Pedagógica para graduados não licenciados - REDE; Letras Espanhol; Matemática; Ciências Naturais e Matemática; Pedagogia; Pedagogia – EPT; Química; Geografia; Letras Inglês; Artes Visuais; Ciências Biológicas; História; Teatro; Tecnologia Educacional. Tecnológico: Tecnologia em Sistema para a Internet. Especialização: Gestão Pública; Libras e Educação Especial; Ciência é 10!; Redes de Computação Distribuída.
	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Bacharelado: Administração Pública; Ciências Contábeis. Licenciatura: Ciências Naturais e Matemática; Matemática; Pedagogia; Tecnologia Educacional; Letras Espanhol; Artes Visuais; Pedagogia – EPT; Química; Teatro; Geografia; História. Especialização: Ciência é 10!; Gestão Pública; Libras e Educação Especial; Redes de Computação Distribuída.
Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Ciências Sociais; Computação; Letras Português e Espanhol; Pedagogia; Ciências Biológicas; Educação Física.
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Ciências Biológicas; Pedagogia; Computação; Educação Física; Letras Português e Espanhol; Ciências Sociais. Especialização: Ensino de Sociologia; Gestão da Segurança Pública; Linguística Aplicada e Ensino de Línguas.

Fonte: com base nos dados SisUAB/Capes (2020) e sites das IES.

Nota: A relação dos cursos ofertados a distância foi extraída dos sites das próprias IES e do portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020). Destaca-se que há divergências de informações entre as duas fontes, dando-se preferência para o Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), por acreditar que tais dados de conferência públicos são atuais e fidedignos.

Na região Sudeste, apresentada no quadro 4.4, as licenciaturas também compõem o maior quantitativo de oferta, no entanto, destaca-se maior expressividade na pós-graduação em relação às regiões anteriores. Destaca-se a oferta de licenciaturas, por exemplo: Turismo; Letras-Libras; Pedagogia Bilingue, bem como um pequeno aumento na oferta de cursos nas áreas de humanidades, como, Filosofia e Sociologia. No estado do Rio de Janeiro, há o curso de Segurança Pública; Sistemas de Computação.

Quadro 4.4 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região Sudeste pertencentes e/ou com polos UAB

Sudeste		
UF	IES	Cursos Ofertados na modalidade a distância
Rio de Janeiro	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ)	Especialização: Educação Tecnológica.

		<p>Graduação em consórcio com Cederj – Bacharelado em Engenharia de Produção; Tecnologia em Gestão de Turismo.</p> <p>Observação: no site da IES, consta uma lista de sete cursos técnicos, porém nenhum com edital aberto sendo a última atualização em 2015.</p>
	Instituto Nacional de Surdos (Ines)	Licenciatura: Pedagogia – Bilíngue.
	Universidade Federal Fluminense (UFF)	<p>Bacharelado: Administração Pública; Engenharia de Produção; Administração.</p> <p>Licenciatura: Matemática; Letras.</p> <p>Tecnológico: Segurança Pública; Sistemas de Computação.</p>
	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Licenciatura: Ciências Biológicas; Física; Química; Matemática; Pedagogia; Turismo.
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	<p>Bacharelado: Administração.</p> <p>Licenciatura: Turismo.</p>
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	Licenciatura: História; Matemática; Pedagogia e Turismo.
São Paulo	Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	Licenciatura: Pedagogia – EPT.
	Universidade Federal do ABC (UFABC)	Especialização: Ciência e Tecnologia; Ciência é 10!; Informática para professores; Ensino de Química; História, Ciências, Ensino e Sociedade; Educação Permanente, Saúde e Educação em uma perspectiva integradora; Gestão Pública Municipal.
	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Especialização: Bullying, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola; Ciência é 10!; Pedagogia Universitária; Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade; Informática em Saúde; Literaturas de Língua Portuguesa. Identidades, Territórios e Deslocamentos: Brasil, Moçambique e Portugal; Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino.
Minas Gerais	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)	<p>Bacharelado: Administração Pública.</p> <p>Licenciatura: Ciências Biológicas; Computação; Letras-Libras; Pedagogia.</p>
	Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)	Licenciatura: Computação; Letras-Português; Matemática.
	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	<p>Bacharelado: Administração Pública.</p> <p>Licenciatura: Computação; Educação Física; Física; Matemática; Pedagogia; Química.</p> <p>Especialização: Ciências Biológicas; Conhecimentos Tradicionais e Práticas Escolares na Educação Básica; Educação Inclusiva em Contextos Escolares; Ensino de Artes Visuais; História e Cultura no Brasil Contemporâneo; Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência; Organização Pública de</p>

		Saúde; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; Mídias na Educação.
	Universidade Federal de Lavras (Ufla)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Letras Português; Pedagogia.
	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Licenciatura: Ciências Biológicas; Geografia; Matemática; Pedagogia; Química. Especialização: Ciência é 10!; Gestão do Cuidado em Saúde da Família; Pedagogia Universitária; Ensino de Sociologia no Ensino Médio.
	Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Geografia; Matemática; Pedagogia.
	Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Filosofia; Matemática. Especialização: Engenharia de Segurança do Trabalho; Informática para professores; Pedagogia Universitária; Ciência é 10!; Ensino de Filosofia no Ensino Médio; Ensino de Sociologia no Ensino Médio; Mídias na Educação; Práticas de Letramento e Alfabetização.
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Especialização: Ciência é 10!; Engenharia de Segurança do Trabalho; Pedagogia Universitária; Gestão do Cuidado em Saúde da Família.
	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Letras Inglês; Matemática; Pedagogia. Especialização: Ciência é 10!; Mídias na Educação.
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Física; Matemática; Pedagogia; Química. Especialização: Ciência é 10!; Ensino de Geografia; Ensino de Matemática no Ensino Médio.
	Universidade Federal de Itajubá (Unifei)	Licenciatura: Física.
Espírito Santo	Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)	Licenciatura: Complementação Pedagógica; Informática; Letras-Português.
	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)	Licenciatura: Letras Italiano. Especialização: Ciência é 10!; Gestão em Saúde.

Fonte: com base nos dados SisUAB/Capes (2020) e sites das IES.

Nota: A relação dos cursos ofertados a distância foi extraída dos sites das próprias IES e do portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020). Destaca-se que há divergências de informações entre as duas fontes, dando-se preferência para o Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), por acreditar que tais dados de conferência públicos são atuais e fidedignos.

Na região Sul, conforme pode ser observado no quadro 4.5, semelhante às demais, os cursos são voltados basicamente para a formação de professor tanto no âmbito de formação inicial quanto continuada (especialização). Os cursos que não apareceram nas demais regiões e que se julgou válido destacar são: Tecnologia em Sistemas para Internet a Distância; Desenvolvimento Rural; Ciências da Religião; Educação do Campo;

Educação Especial; Educação Indígena, todos ofertados no estado do Rio Grande do Sul.

Quadro 4.5 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região Sul pertencentes e/ou com polos UAB

Sul		
UF	IES	Cursos Ofertados na modalidade a distância
Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Pedagogia.
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Especialização: Educação: Métodos e Técnicas de Ensino; Ensino de Ciências; Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Gestão Pública Municipal; Informática Instrumental aplicada a Educação; Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade; Tecnologias, Comunicação e Técnicas de Ensino.
Santa Catarina	Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	Licenciatura: Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Especialização: Ciência é 10! Especialização em Ensino Integrado de Filosofia, Geografia, História e Sociologia para professores.
	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Bacharelado: Administração; Administração Pública. Licenciatura: Ciências Biológicas; Filosofia; Física; Letras Português; Matemática.
Rio Grande do Sul	Universidade federal do Rio Grande (FURG)	Licenciatura: Ciências; Pedagogia; História; Administração. Especialização: Atendimento Educacional Especializado; Ciência é 10!; Educação em Direitos Humanos; Especialização para professores de Matemática; Língua, Literatura e Ensino: Teoria e Prática.
	Instituto Federal Farroupilha (IFFarroup)	Licenciatura: Matemática; Formação Pedagógica de Professores para a Educação Profissional.
	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Licenciatura: Filosofia; Letras Espanhol; Matemática. Especialização: Artes; Ensino de Filosofia.
	Instituto Federal Sul-Riograndense (Ifsul)	Licenciatura: Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados – Rede; Pedagogia – EPT. Tecnológico: Tecnologia em Sistemas para Internet a Distância. Especialização: Espaços e oportunidades para educação continuada.
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Bacharelado: Desenvolvimento Rural (Plageder). Licenciatura: Ciências da Natureza; Ciências Sociais; Geografia; Pedagogia. Especialização: Ciência é 10!; Gestão da Educação.
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Licenciatura: Ciências da Religião; Computação; Educação do Campo; Educação Especial; Educação Indígena; Física; Geografia; Letras Espanhol; Letras Português; Pedagogia; Sociologia.
	Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Bacharelado: Administração Pública. Licenciatura: Geografia; Letras Português; Pedagogia.

Fonte: com base nos dados SisUAB/Capes (2020) e sites das IES.

Nota: A relação dos cursos ofertados a distância foi extraída dos sites das próprias IES e do portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020). Destaca-se que há divergências de informações entre as duas fontes, dando-se preferência para o Portal SisUAB/Capes (CAPES, 2020), por acreditar que tais dados de conferência públicos são atuais e fidedignos.

Percebe-se que há ofertas de cursos superiores a distância em institutos federais e universidades federais que, de certa forma, coincidem com expressividade das principais atividades econômicas e oportunidades de emprego nas regiões brasileiras, conforme os resultados da última Pnad-C e das pesquisas realizadas pelo IBGE Cidades (2018) sobre a demografia das empresas e estatísticas de empreendedorismo. No entanto, entende-se que ainda há fragilidades no modo de execução desses cursos o que sugere a necessidade de revisão da oferta de cursos e seus formatos, o estabelecimento de parcerias entre estados e municípios, afim de potencializar a formação e oferta de serviços, pesquisas e extensão, bem como rever as formas de divulgação dos cursos. Por fim, é fundamental garantir melhores condições e contratação para os profissionais da Educação, como também maior clareza e especificidades de seus trabalhos, garantindo a qualidade e especialidade que a modalidade a distância requer.

Outro elemento fundamental é o modo como os próprios *sites* das IES tratam a EaD. Na grande maioria, não há informações sobre a oferta de cursos superiores na modalidade a distância e, quando há, as informações são imprecisas e pouco convidativas. Sugere-se que a EaD tenha também protagonismo nas IES para que os estudantes tenham a clareza das possibilidades para escolher sobre o ingresso ou não nas duas modalidades de ensino existentes. Portanto, sugere-se que, em cada universidade federal, seja dado destaque para sua funcionalidade também na Educação a Distância, tanto no que tange à oferta de cursos e suas especificidades quanto na contratação de docentes e demais profissionais. Destaca-se, por fim, que quase não há ofertas de cursos de graduação tecnológicas na modalidade a distância.

4.2 Aspectos gerais de conectividade da população brasileira

Julgou-se pertinente agregar ao documento dados gerais da Pnad-C (IBGE) do quarto trimestre de 2018 sobre o tema complementar Tecnologia da Informação e Comunicação no que tange a aspectos de acesso à internet e posse de telefone celular. Os dados restringem-se aos domicílios particulares permanentes com pessoas de 10 anos ou mais de idade. Análises importantes também foram realizadas pelo Ipea publicado em agosto de 2020, também com base nos dados da Pnad de 2018 e GeoCapes.

Segundo a Pnad-C (2018), cerca de 17,0% (34,5 a 35,7 milhões) da população não tinham acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seus próprios domicílios. Desses, destaca-se que 10,0% (até 780 mil) pessoas frequentavam o ensino médio, sendo 740 mil pessoas de instituições de ensino públicas; 2,0% (150 a 190 mil) pessoas frequentavam a graduação, sendo 52 a 71 mil pessoas de instituições de ensino públicas. No entanto, a análise realizada pelo Ipea (2020) identifica que o grande problema da falta de acesso à internet estava nas crianças que frequentavam o ensino fundamental (anos iniciais e finais). Com a pandemia da Covid-19, o cenário atual de ensino remoto configura uma realidade em que 4,4 milhões de crianças não teriam acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G.

A realidade para o ensino superior é mais positiva. No entanto, o estudo do Ipea destacou que, em dois anos, o problema pode ter se tornado maior, visto que a maioria dos *campi* das IES localizam-se em espaços urbanos, isto quer dizer que grande parte de estudantes migram de suas residências de origem para estudar e, com isso, agora, na época de pandemia, ao retornarem para suas residências, nem todos possuem condições para acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G. Esta é uma hipótese de que o acesso adequado para o ensino remoto seja pior do que em 2018 para estudantes do ensino superior e, conseqüentemente, poderá acarretar considerável número de estudantes matriculados com interrupções em seus cursos até o retorno das aulas presenciais.

Essas informações são essenciais para compreendermos as diversas realidades que podem impactar diretamente a expansão da taxa de matrículas no ensino superior via EaD, pois – ao mesmo tempo que em todo o território brasileiro a EaD pode potencializar a oferta e demanda da formação superior e conseqüentemente diminuir desigualdades formativas e atrasos na escolarização no País – também torna-se um entrave para realidades tão adversas em determinadas localidades e realidades socioeconômicas de milhares de famílias. É considerável a quantidade de jovens que só ingressam ao ensino superior se conseguirem acesso à universidade pública e com ações de permanência estudantil.

Com isso, há questões que devem ser resolvidas, como, por exemplo: Como as universidades federais podem oportunizar a formação superior de qualidade para milhares de brasileiros, atendendo também está demanda de jovens que não possuem

acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G e acesso a dispositivos, como celulares e computadores? Trata-se de mais um desafio a ser considerado com a expansão. Sobre isso, sugere-se parcerias entre a IES e os estados e municípios, nas quais o auxílio a atividades de tutoria presencial, aquisição de equipamentos e acesso à internet podem ser trocadas por atividades de extensão e/ou serviços prestados à comunidade local relacionadas ao curso em formação. Isso pode enriquecer e viabilizar a formação superior e atingir uma população que não teria oportunidade de acesso ao ensino superior no Brasil.

As análises do Ipea validam os dados de 2018 para 2020 e, com isso, discutem a viabilidade e efetividade da política de distribuição de tecnologias para acesso ao ensino remoto a cerca de 5,8 milhões de estudantes matriculados nos estabelecimentos públicos de ensino. Considera essa perspectiva de análise e viabilidade válida para se pensar no plano de expansão da EaD nas universidades federais.

Ao traçar o perfil dos estudantes matriculados na rede pública de ensino, o Ipea mostrou, que como esperado, a falta de acesso à internet se destaca no meio rural, no interior das capitais, nas famílias negras e de baixa renda. Observou-se que, entre os estudantes da educação básica (pré-escola – Ensino Médio) 45% encontram-se na zona rural e 10% na zona urbana. No entanto, devido à quantidade maior de estudantes que residem na zona urbana (80%), notou-se quase que uma paridade de estudantes sem acesso à internet entre zona rural e urbana. Na educação superior (graduação e pós-graduação), a área rural concentrou 5% das matrículas, porém estes 5% configuram 32% do total de estudantes do ensino superior que não possuíam internet em banda larga ou 3G/4G. Em relação a estudantes matriculados em IES públicas domiciliados fora das capitais, correspondem a 52% das matrículas e a 80% que não possuíam acesso à internet.

Uma política de universalização de acesso a atividade remotas de ensino e aprendizagem atingiria em especial estudantes de baixa renda (IPEA, 2020). O padrão mais recorrente de definição de baixa pelo MEC são estudantes de famílias com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, o que configura 99% dos estudantes sem acesso à internet matriculados em instituições de ensino públicas. No ensino superior, o índice desses estudantes de baixa renda atinge 90%. Desse modo, uma política semelhante a essa para viabilizar o ingresso de milhares de brasileiros no ensino superior na modalidade a distância poderia diminuir desigualdades de oportunidades formativas para

pessoas de baixa renda no Brasil, podendo no futuro possibilitar melhores condições de vida para essas famílias. Sugere-se que, em parceria com o projeto Conectividade no Território Nacional desenvolvido pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), sejam realizadas inferências mais atualizadas e por região brasileira para proposituras de uma política de universalização de acesso à internet e dispositivos para atividades de ensino e aprendizagem não presencial.

Nessa perspectiva, o Ipea (2020) consolidou dados que infere sobre um alcance hipotético sobre a política de distribuição de *chips* de dados ou de celular/*tablet* com *chip* de dados a estudantes sem acesso domiciliar à internet de qualidade para desenvolver atividades on-line de ensino e aprendizagem. Na tabela 4.14, pode-se observar esses dados. Vale ressaltar que, para o plano de expansão e meta 12 do PNE (2014-2024) (INEP, 2014), interessa analisar a população do Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e graduação.

Tabela 54 - Estudantes do ensino regular público sem acesso domiciliar à internet de qualidade para atividades remotas de ensino-aprendizagem

Nível ou etapa de escolarização	Chip de dados seria suficiente para se conectar à internet		Precisaria de um chip de dados e de um equipamento para se conectar		Sem sinal de celular	
	(%)	Quant.	(%)	Quant.	(%)	Quant.
Pré-escola	4,0	Perto de 30 mil	53,0	Perto de 400 mil	43,0	300 mil
Ensino fundamental – anos iniciais	11,0	Cerca de 250 mil	28,0	Cerca de 650 mil	61,0	1,4 milhão
Ensino fundamental – anos finais	11,0	Cerca de 210 mil	28,0	Cerca de 540 mil	61,0	1,2 milhão
Ensino médio	34,0	Cerca de 250 mil	26,0	Perto de 200 mil	40,0	300 mil
Graduação e pós-graduação	62,0	Perto de 40 mil	5,0	Cerca de 3 mil	33,0	20 mil
Da pré-escola à pós-graduação	15,0	Mais de 800 mil	30,0	Perto de 1,8 milhão	55,0	3,2 milhões

Fonte: IPEA (2020).

Não é o objetivo deste documento analisar em profundidade os dados de conectividade disponibilizados pela Pnad-C – IBGE de 2018 e analisados pelo Ipea (2020). No entanto, o Ipea mostrou, com alguns detalhes, as necessidades e realidades brasileiras para essa política de universalização por região brasileira e concluiu que demandaria múltiplas estratégias e estimaram-se alguns dos principais gastos públicos com essas ações. Ressalta-se que as IES públicas federais abriram recentemente editais para minimizar as barreiras que impediam milhares de estudantes de participar das atividades de ensino remoto e prosseguirem com seus estudos por falta de acesso à internet e/ou dispositivos necessários para acompanhar as aulas e desenvolver as atividades. Para exemplificar, cita-se a UFBA que abriu dois editais, sendo: Edital Proae 08/2020 – Apoio para Acesso à Internet no Semestre Letivo Suplementar (UFBA, 2020a), que visa auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 70,00 para custear parte das despesas para acesso à internet para estudantes com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio (1,5) mensal; e Edital Proae 09/2020 – Auxílio para Apoio à Inclusão Digital no Semestre Letivo Suplementar, que visa auxílio de apoio à inclusão digital com subsídio pecuniário em parcela única, no valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais), para custear parte do valor para aquisição ou melhoria de equipamento portátil de tecnologia da informação e comunicação.

Portanto, o que se pretendeu nesse momento foi informar brevemente as características atuais e gerais da conectividade dos estudantes brasileiros de modo que se entende que tais desafios também poderão impactar a expansão da EaD nas universidades federais. Desse modo, acompanhar essas discussões e ações decorrentes do ensino remoto é fundamental para compreender as demandas e orientações de uma política de universalização de acesso à internet para consolidar da melhor forma o plano de expansão da EaD pública no Brasil.

RESUMO EXECUTIVO

Introdução

Este documento apresenta os principais elementos do panorama da Educação a Distância no Brasil. Os levantamentos aqui sintetizados resultam de uma extensa análise de conjuntura e levantamento de dados na Educação Superior brasileira. Sendo assim, o panorama foi estruturado da seguinte forma: 1) organização Regulatória da Educação a Distância no Brasil; 2) análise da oferta da EaD no Brasil nas Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas; 3) análise da oferta de três instituições de ensino superior no Brasil; 4) análise demográfica educacional da população brasileira. O panorama resultou em elementos fundamentais para uma análise diagnóstica da EaD no Brasil, bem como, colaborou para a construção do plano de expansão da EaD no ensino superior.

Organização regulatória da educação a distância no Brasil

Um quadro síntese foi apresentado com os principais marcos regulatórios da EaD no Brasil. Considerou-se como marco a LDB – Lei n.º 9.394, de 20/12/1996, que esclareceu a oferta da EaD em todos os níveis de ensino por instituições credenciadas pela União. Em seguida, destaca-se o Decreto n.º 9.057, de 25/05/2017, que reformula a definição da EaD e orienta sobre o credenciamento das instituições de ensino para a oferta dessa modalidade de educação. Coube destaque para a Resolução CNE/CES n.º 1, de 11, de março de 2016, que estabelece as diretrizes nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. O quadro síntese é finalizado com a Portaria Normativa n.º 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, e portarias e resoluções sobre os Polos de EaD, com enfoque para a Resolução nº. 01, de 11 de março de 2016, que define polo como uma unidade acadêmica e operacional descentralizada e as especificações de polos do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por fim, as portarias e resoluções sobre a oferta de Pós-Graduação na modalidade a distância, a

destacar: Portaria Normativa n.º 11, de 20/06/2017, que orienta que as atividades presenciais dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância poderão ser realizadas em locais distintos da sede ou dos polos de EaD; a Resolução n.º 7, de 11/12/2017, que estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a Portaria n.º 90, de 24 de abril de 2019, que dispõe sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. A partir destas sínteses foi possível iniciar uma análise crítica sobre o cenário político educacional da EaD no Brasil.

Cenário político educacional da EaD no Brasil

Foi realizada uma análise sistemática das principais legislações brasileiras que impactam até os dias atuais o cenário político educacional da EaD no Brasil, em especial, o modo como é ofertada nas instituições públicas federais via sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), considerando que o sistema é um consórcio de universidades públicas brasileiras com maior atuação no país na oferta de cursos a distância.

O cenário tem mostrado desde a LDB que houve ampliação da oferta da EaD, porém ao longo dos anos observa-se: 1) uma noção de ampliação da oferta sob a ótica da redução de custos, inclusive com corpo docente reduzido para o desenvolvimento da modalidade; 2) uma abordagem de caráter instrumental e técnico, na qual dá-se a ideia de que se as instituições proverem basicamente de equipamentos técnicos, como, por exemplo, computadores, televisores, equipamento de Videoconferência, entre outros, sejam suficientes para garantir a expansão, a qualidade e a oferta de cursos a distância.

Destaca-se um ponto essencial para a análise do panorama que é o papel da UAB na oferta de cursos a distância nas instituições públicas. A UAB não é uma instituição responsável direta pela oferta da EaD, mas sim quem a fomenta por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas de Ensino Superior credenciadas e os municípios interessados nos cursos e em instalar polos de apoio presencial, procurando associar a demanda com a oferta. As parcerias são desenvolvidas via edital de seleção que são disponibilizados no site da UAB (Decreto n.º 5.800 de 2006). Nesse direcionamento coube destaque para os modos de operacionalização da oferta da EaD via UAB. A própria considerável expansão da EaD e implementação das políticas públicas específicas para esta modalidade encontrou

impasses na operacionalização dos cursos, sendo o principal referente à função docente, como, por exemplo: pagamentos dos professores e tutores, atribuições claras e papel docente na mediação pedagógica na EaD, e indícios de precarização de trabalho. Tais problemas centram-se nos modos como a operacionalização da EaD ocorreu nas instituições públicas. Além disso, destaca-se o modo de financiamento da EaD pela UAB que é explicitado pelo Art. 6º do Decreto n.º 5.800 de 2006: “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...”.

Nota-se, desse modo, que haja mudanças emergenciais de operacionalização de recursos para as iniciativas de EaD para a formação superior, eliminando enfrentamento sobre a continuidade, pois, há sempre o risco que em cada governo, ao assumir, possa interromper projetos anteriores, tal fator ocorre há 14 anos. Dessa forma, existe uma visão de um caráter temporário da UAB e uma tendência que pode gerar uma desqualificação dos processos e profissionais envolvidos, pois os pagamentos são sempre efetuados por meio de bolsas de estudos e pesquisas, conforme a Lei n.º 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e pela Resolução CD/ FNDE n.º 8, de 30 de abril de 2010.

A conclusão é que há necessidade de qualificação e estabilidade para os profissionais que trabalham com EaD. Assim, faz-se necessário acabar com o perfil de voluntarismos e financiamentos instáveis e com pretensões de atendimento quantitativo e não qualitativo. Além disso, é importante construir uma política pública consistente, norteadas por documentos orientadores, que garanta modos mais qualificáveis de operacionalização da EaD pública, como ocorre em outros países que possuem uma universidade especificamente nesta modalidade de ensino. No Brasil, há ainda estruturas frágeis de financiamentos, com a política de bolsas com baixos valores para tutoria e tempo determinado, poucas orientações sobre as funções de cada profissional, bem como, as formações necessárias para exercê-las.

Análise da oferta da EaD no Brasil nas instituições de ensino superior públicas e privadas

Um panorama geral da oferta de cursos superiores no Brasil foi apresentado com os dados extraídos do censo da Educação Superior no Brasil do ano de 2018. Em relação ao quantitativo de instituições de ensino superior ativas no Brasil, os dados revelaram que há 110 instituições públicas federais, o que representa cerca de 4,3% do total. Outra classificação utilizada é o local de oferta, cuja distribuição ocorre nas unidades federativas e nas categorias administrativas das instituições. Vale destacar que os locais de oferta podem ser *Campi e/ou* Polos presenciais pertencentes a cada instituição ou espaços cedidos por meio de parcerias públicas ou privadas para a oferta de cursos tanto na modalidade presencial, quanto a distância.

Na Tabela 1 e no Gráfico 1 é possível notar que o Nordeste (1.886) e o Sudeste (1.775) possuem quase a mesma quantidade de locais de oferta pertencentes às instituições públicas. Porém, quando se observa as instituições privadas, o Sudeste (10.703) tem pouco mais que o dobro do número de locais de oferta em relação ao Nordeste (5.221).

Tabela 1 - Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por região e Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior públicas, privadas e especiais.

Região da instituição (local de oferta)	Públicas	%	Privadas	%	Especiais	%	Total
Nordeste	1.886	26,4	5.221	73,2	30	0,4	7.137
Norte	677	23,8	2.165	76,2	0	0,0	2.842
Sul	1.035	16,7	5.154	83,3	0	0,0	6.189
Centro Oeste	498	16,6	2.502	83,4	0	0,0	3.000
Sudeste	1.775	14,2	10.703	85,7	6	0,0	12.484

Legenda:

Pública = Federal + Estadual + Municipal;

Privada = Sem Fins Lucrativos + Privada Com Fins Lucrativos

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (INEP).

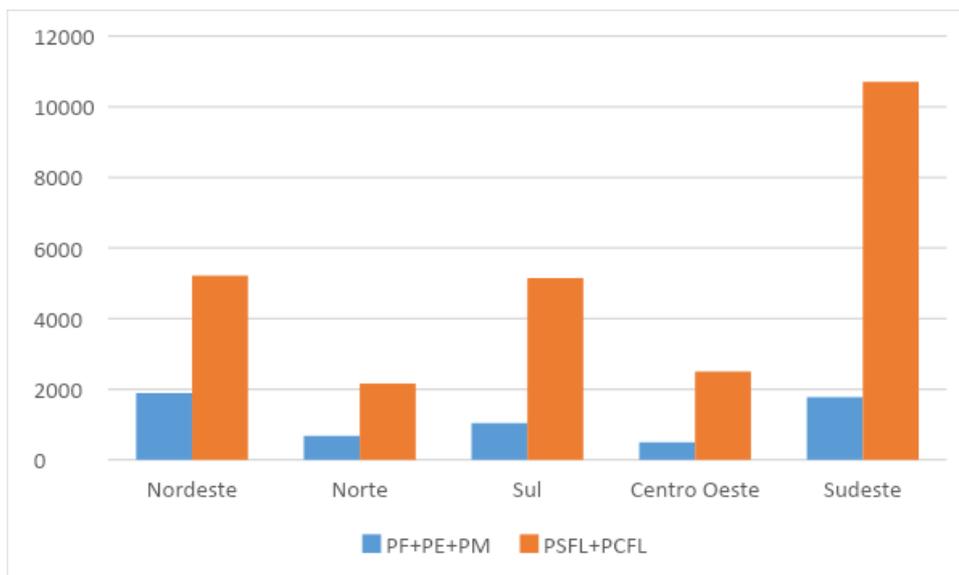


Gráfico 1 - Número de locais de oferta de Ensino Superior por região e Categoria Administrativa das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas e especiais

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação ao número de cursos a distância, por categoria administrativa, tem-se que as instituições públicas federais possuem uma participação de 0,8% (325 cursos) no total da oferta; as públicas estaduais 0,4% (141 cursos); as públicas municipais apenas 0,1% (31 cursos), as privadas com fins lucrativos representam a maioria sendo 4,0% (1.548 cursos). Na Tabela 2 e no Gráfico 2 pode-se observar a quantidade de cursos por categoria administrativa e por modalidade.

Tabela 2 – Número de cursos (graduação e sequencial) por categoria administrativa e modalidade.

Categoria Administrativa	Modalidade				Total
	Presencial	%	A distância	%	
Total	35.076	91,7	3.180	8,3	38.256
Pública Federal	6.362	95,1	325	4,9	6.687
Pública Estadual	3.372	96,0	141	4,0	3.513
Pública Municipal	370	92,3	31	7,7	401
Privada com fins lucrativos	14.321	90,2	1.548	9,8	15.869
Privada sem fins lucrativos	10.471	90,2	1.135	9,8	11.606
Especial	180	100,0	0	0,0	180

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (INEP).

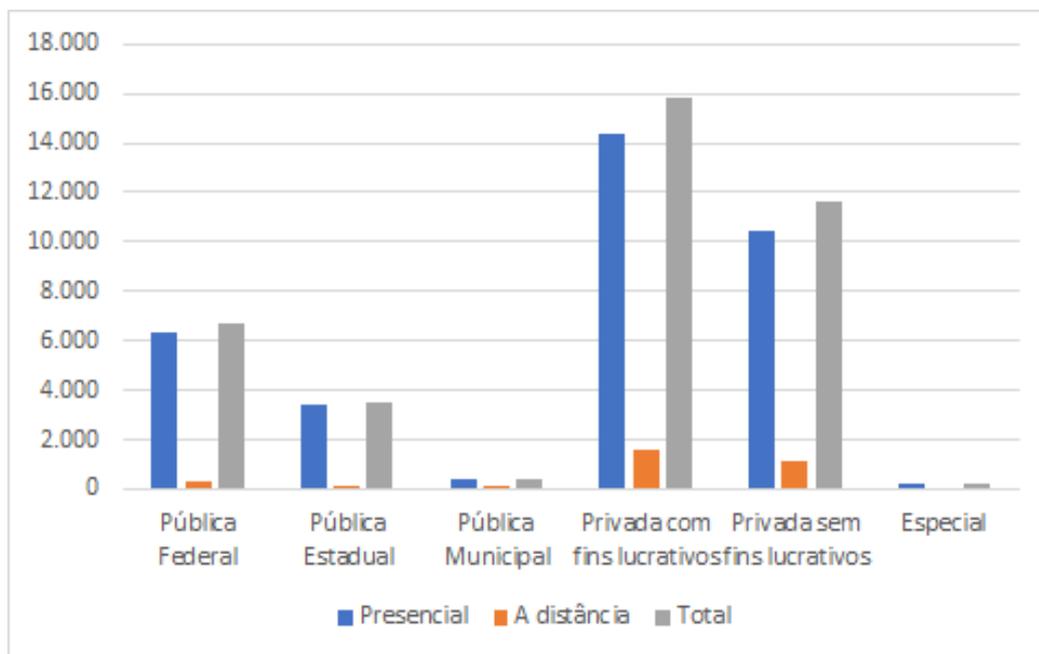


Gráfico 2 - Número de cursos por categoria administrativa e modalidade.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Há maior representatividade de cursos a distância das instituições públicas em âmbito federal em comparação com as estaduais e municipais. Isto porque o quantitativo de públicas federais pertencentes e com polos UAB é mais expressivo em todo o território brasileiro. Logo há mais iniciativas de ofertas dessa modalidade.

Em relação às áreas dos cursos na modalidade EaD, a área da Educação possui maior expressividade na esfera pública. Na Tabela 3 e no Gráfico 3 é possível observar a área

de Educação com 1.000 cursos, sendo 256 ofertados nas IFES e 613 nas privadas. Destes cursos a maioria são na área de Formação de Professores. Cabe mencionar também a área de Negócios, administração e direito com a oferta de 46 cursos nas IFES.

Tabela 3 - Número de cursos de graduação a distância e porcentagem por categoria administrativa e Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE).

Classificação Internacional Normalizada da Educação	Pública			%	Privada	%	Total
	Federal	Estadual	Municipal				
Total	325	139	31	15,6	2.682	84,4	3.177
Educação	256	109	22	38,7	613	61,3	1.000
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1	0	2	15,0	17	85,0	20
Serviços	6	2	1	7,1	118	92,9	127
Negócios, administração e direito	46	23	6	5,8	1.219	94,2	1.294
Ciências sociais, jornalismo e informação	2	0	0	4,5	42	95,5	44
Computação e TIC	7	1	0	4,2	182	95,8	190
Engenharia, Produção e Construção	6	3	0	3,6	239	96,4	248
Artes e humanidades	1	1	0	2,1	92	97,9	94
Ciências naturais, matemática e estatística	0	0	0	0,0	12	100,0	12
Saúde e Bem-Estar	0	0	0	0,0	148	100,0	148

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (INEP).

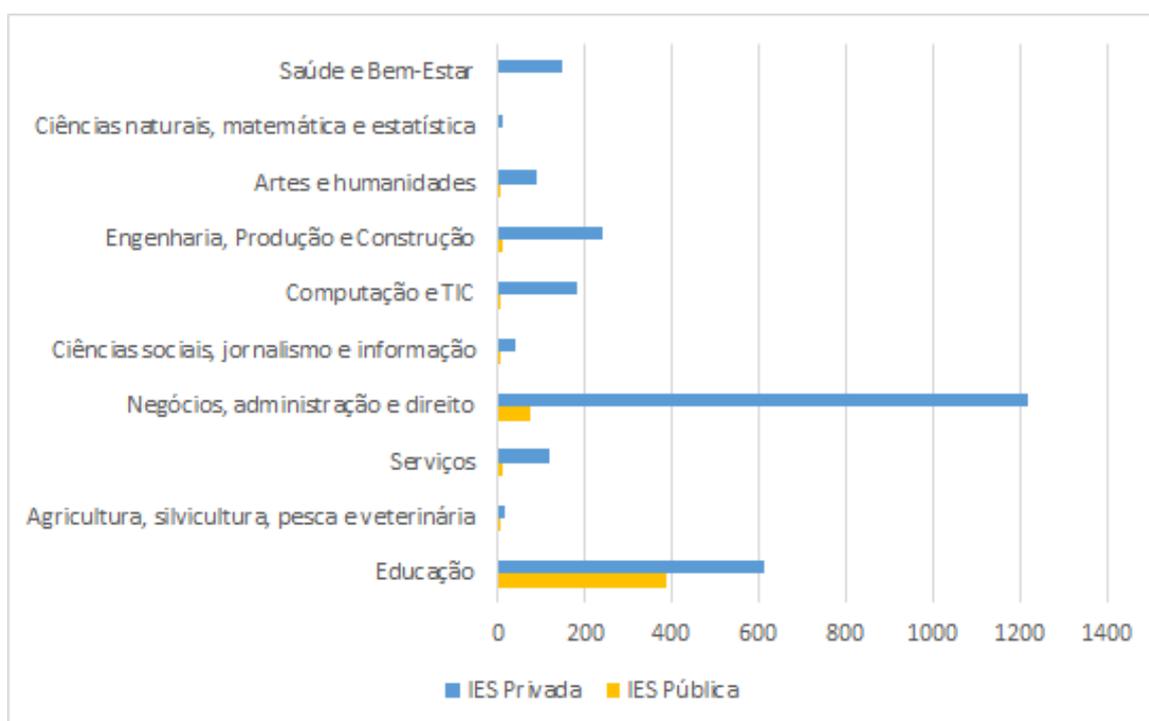


Gráfico 3 - Número de cursos a distância por categoria administrativa e Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE).

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação aos dados de matrículas e concluintes, temos o seguinte panorama: os resultados SISUAB/CAPES desde 2014 mostraram certa consistência na política de fomento da EaD em parceria com a União, pois o quantitativo de cursos ofertados aumentou significativamente. Segundo os dados do censo da Educação Superior (INEP, 2018), há 3.180 cursos de graduação e sequencial na modalidade a distância ofertados entre as iniciativas públicas e privadas, tendo 2.056.559 matrículas e 273.921 concluintes. Dos cursos que são ofertados na modalidade a distância, excluídos os sequenciais de formação específica, sobram 3.177. Desses, 495 são ofertados na esfera pública, sendo 325 nas públicas federais, o que representa cerca de 15,5% do total. Em relação às matrículas em cursos na modalidade a distância em instituições públicas tem-se: 172.975 matrículas e 16.900 concluintes¹⁸. Há 31.724 locais de oferta para a EaD em todo o território brasileiro entre as instituições públicas e privadas. Destes locais, 5.882 são em instituições públicas, dos quais 3.123 são nas federais, o que representa apenas 9,8% do total de oferta¹⁹. Os números, embora sejam consideráveis, necessitam de estudos mais precisos no que tange ao funcionamento, qualidade pedagógica e inferências sobre a evasão, características e perfil de discentes, professores e tutores,

¹⁸ É importante ressaltar que estes dados de matrículas e concluintes foram extraídos da base dos microdados do censo da Educação Superior (INEP, 2018). Há uma pequena diferença no total de matrículas e concluintes no que tange ao quantitativo apresentado pela Sinopse estatística do Censo. Isso ocorre pois nos microdados são consideradas matrículas e concluintes em cursos de graduação como também em cursos sequenciais de formação, que são cursos de nível superior, mas que não possuem o caráter de graduação. O Ministério da Educação define dois tipos de cursos sequenciais, sendo: 1- Complementação de Estudos, para quem já possui ou está frequentando uma graduação; 2- Formação Específica, sem a necessidade de apresentação de um diploma de graduação. Já os dados da Sinopse apresentam apenas o quantitativo em relação aos cursos de graduação, e por isso, são os seguintes: 2.056.511 matrículas na EaD entre as instituições públicas e privadas e 273.873 concluintes. Nas públicas tem-se, segundo a Sinopse, 172.927 matrículas e 16.852 concluintes.

¹⁹ É válido ressaltar que o quantitativo de locais de oferta é considerado nos microdados como polo EaD com ou sem matrícula, isto é, consideram todos os locais que podem ofertar, sem necessariamente ter matrículas efetivadas. Já a Sinopse Estatística (INEP, 2018) considera apenas polos EaD que possuem matrículas. Sendo assim, os dados da Sinopse para polos EaD são: 12.112 locais de oferta (polos com matrículas) entre as públicas e privadas. 1.802 nas instituições públicas, 941 nas federais, 837 nas estaduais, 24 nas municipais e 10.310 nas privadas.

bem como, outras informações que auxiliem compreender mais a fundo as estruturas e realidades da EaD nesses cursos.

Em relação às vagas remanescentes²⁰ em cursos a distância, Tabela 4, pode-se observar que a média da quantidade de inscritos foi maior nas públicas estaduais do que nas federais. Nas federais as áreas que se destacam são: Educação; Negócios, Administração e Direito. Vale destacar também áreas de grande média nas privadas, como: Educação; Artes e humanidades; Negócios, Administração e Direito; Computação e TIC; Engenharia, produção e construção; Saúde e bem-estar. Estas demandas são importantes de serem analisadas e pensadas para ofertas na expansão.

²⁰ Vagas remanescentes - são vagas de anos anteriores que nunca foram ocupadas ou que foram liberadas por diversos motivos: óbito, não cumprimento de desempenho mínimo (jubramento), transferência interna (transferência entre cursos da mesma instituição), transferência externa (transferência para outra instituição). A ocupação dessas vagas ocorre por alunos que vem de outra instituição (transferência externa), de outro curso da própria instituição (transferência interna), de portadores de curso superior e de reingressantes. A forma de ingresso nessas vagas define-se como "processos seletivos para vagas remanescentes". O período a ser considerado para o cálculo do número de vagas remanescentes deve ser o do prazo mínimo de integralização do curso. Ex.: se o curso possui prazo mínimo de integralização de quatro anos, devem-se somar todas as vagas não ocupadas ou liberadas nos últimos quatro anos. Para os cursos em que as vagas são oferecidas semestralmente, deve-se considerar também as vagas liberadas ou não ocupadas no primeiro semestre.

Tabela 4 - Média da quantidade de inscritos por curso no processo seletivo de vagas remanescentes em cursos a distância, por Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE) e categoria administrativa

Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE)	Categoria administrativa				
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL
Média Geral	5,3	17,0	8,2	127,2	413,8
0. Programas básicos	-	-	-	-	-
1. Educação	5,3	19,4	8,9	195,9	277,5
2. Artes e humanidades	2,0	-	-	88,0	373,7
3. Ciências sociais, jornalismo e informação	-	-	-	68,3	52,1
4. Negócios, administração e direito	7,3	11,3	6,3	114,2	130,6
5. Ciências naturais, matemática e estatística	-	-	-	27,2	16,8
6. Computação e TIC	1,0	-	-	99,0	212,1
7. Engenharia, produção e construção	1,0	-	-	104,6	1.385,7 ^a
8. Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	-	-	10,0	81,1	7.904,6 ^b
9. Saúde e bem-estar	-	-	-	127,8	1.482,5 ^c
10. Serviços	-	-	-	60,3	32,1

Legenda:

PF: Pública Federal;

PE: Pública Estadual;

PM: Pública Municipal;

PSFL: Privada Sem Fins Lucrativos;

PCFL: Privada Com Fins Lucrativos;

Obs: A categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado algum.

a: Os dados mostram que existe um curso com uma quantidade superior a 120.00 inscritos. Caso esse dado seja retirado o valor médio fica em 51,6.

b: Os dados mostram que nesse grupo 5 (Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária) existe um curso com aproximadamente inscritos. Caso esse dado seja retirado o valor médio fica em 69,5.

c: Os dados mostram que existem dois casos onde a quantidade de inscritos é superior a 29.000. Caso esses dados sejam retirados o valor médio fica em 115,1.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Conforme pode-se observar na Tabela 5, a média de vagas novas oferecidas por cursos na modalidade a distância agrega um total de 77,1 nas públicas federais, que é muito inferior às estaduais e às públicas municipais. Em relação à média das instituições privadas, a média de vagas novas nas públicas federais é expressivamente baixa. A média de vagas nas públicas federais ocorreram em 5 áreas e destacam-se nas seguintes: Computação e TIC; Engenharia, produção e construção e Serviços. É

importante ressaltar a consistente média da área da Educação em todas as categorias administrativas.

Tabela 5 - Média por cursos da quantidade de vagas novas oferecidas na modalidade a distância de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE) e Categoria administrativa

Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE)	Categoria administrativa				
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL
Média Geral	77,1	359,7	1.065,2	2.982,3	987,3
0. Programas básicos	-	-	-	-	-
1. Educação	69,3	226,4	1.197,5	3.647,7	1.098,5
2. Artes e humanidades	-	300,0	-	1.788,4	761,6
3. Ciências sociais, jornalismo e informação	-	-	-	3.575,1	823,2
4. Negócios, administração e direito	83,6	187,3	1.020,8	2.632,9	700,7
5. Ciências naturais, matemática e estatística	-	-	-	1.803,3	437,5
6. Computação e TIC	159,7	150,0	-	2.679,9	668,1
7. Engenharia, produção e construção	133,3	6.983,3	-	2.451,3	1.027,8 ^a
8. Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	-	-	265,0	6.812,6	3.102,4 ^b
9. Saúde e bem-estar	-	-	-	4.551,2	3.512,8 ^c
10. Serviços	261,7	50,0	20,0	2.808,3	578,8

Legenda:

PF: Pública Federal;

PE: Pública Estadual;

PM: Pública Municipal;

PSFL: Privada Sem Fins Lucrativos;

PCFL: Privada Com Fins Lucrativos;

Obs.: A categoria Especial não é apresentada nesta tabela por não apresentar dado algum.

a: Os dados mostram que existe um curso com uma quantidade superior a 120.00 inscritos. Caso esse dado seja retirado o valor médio fica em 51,6.

b: Os dados mostram que nesse grupo 5 (Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária) existe um curso com aproximadamente inscritos. Caso esse dado seja retirado o valor médio fica em 69,5.

c: Os dados mostram que existem dois casos onde a quantidade de inscritos é superior a 29.000. Caso esses dados sejam retirados o valor médio fica em 115,1.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação ao número de docentes, as instituições públicas federais possuem o maior quantitativo de docentes em comparação com as demais públicas (Estaduais e Municipais), privadas (com e sem fins lucrativos) e Especiais. Sendo que o número total de docentes (em exercício e afastados) é de 123.761, dos quais a grande maioria atua nas Universidades e Institutos Federais. Quando considerado apenas os docentes que se encontram em exercício, o valor cai para 117.043. O quantitativo por organização

acadêmica e categoria administrativa pode ser melhor observado na Tabela 6 e no Gráfico 4.

Tabela 6 - Número de docentes do Ensino Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa (em exercício e afastados)

Organização Acadêmica	Categoria Administrativa						Total
	PF	PE	PM	PCFL	PSFL	Esp	
Total	123.761	53.182	4.768	107.307	106.917	1.958	397.893
Universidade	97.580	47.734	2.414	21.166	46.602	-	215.496
Centro Universitário	363	141	861	26.211	23.905	669	52.150
Faculdade	416	5.307	1.493	59.930	36.410	1.289	104.845
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	23.878	-	-	-	-	-	23.878
Centro Federal de Educação Tecnológica	1.524	-	-	-	-	-	1.524

Legenda:

PF: Pública Federal;

PE: Pública Estadual;

PM: Pública Municipal;

PSFL: Privada Sem Fins Lucrativos;

PCFL: Privada Com Fins Lucrativos;

Esp: Especial

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

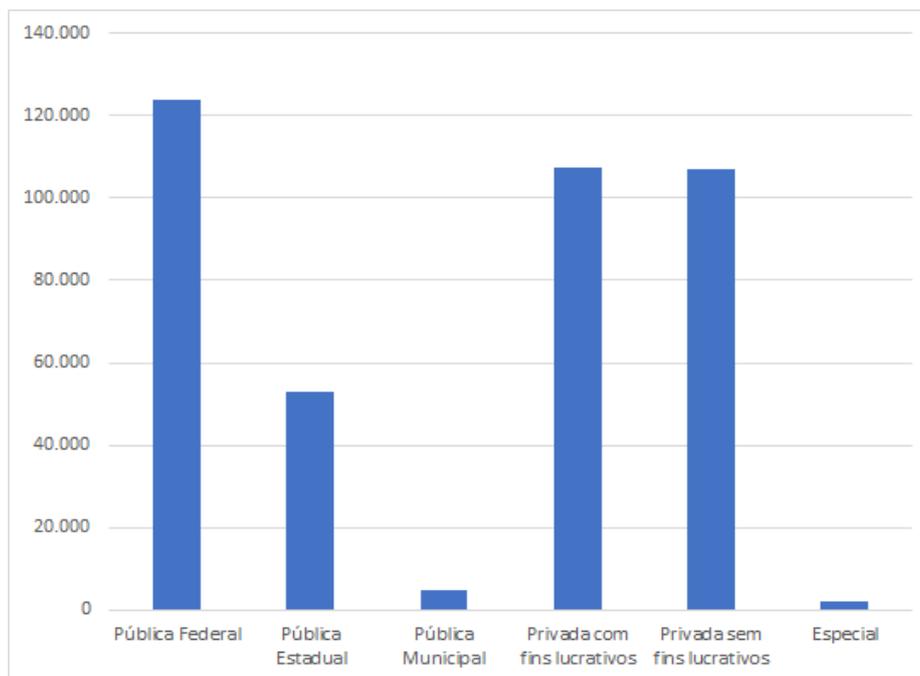


Gráfico 4 - Número de docentes do Ensino Superior por Categoria Administrativa.

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação às informações de docentes que atuam em cursos a distância em todo o território brasileiro, conforme os dados apresentados na Tabela 7, têm-se um total de 19.450 docentes. O quantitativo por Universidade Federal é inexpressivo, sendo que a maior participação está no Mato Grosso do Sul (MS), com 9,93%. Dos 6.032 docentes encontrados, somente 599 atuam na EaD. Em contraponto, a menor participação percentual está no Acre (AC), com 0,55%, sendo que dos 1.627 docentes, apenas 9 afirmaram a participação. Os estados com maior frequência de docentes que atuam na EaD são: São Paulo (4.656); Minas Gerais (2.564), Paraná (2.338) e Rio de Janeiro (2.277).

Tabela 7 - Número de docentes do Ensino Superior, por informação se o docente atua no ensino de cursos a distância e Unidade da Federação (em exercício e afastados)

Atuação EaD	Total	Não		Sim		Não Informado	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Total	397.893	365.024	91,7	19.450	4,9	13.419	3,4
SP	82.801	76.612	92,5	4.656	5,6	1.533	1,9
MG	44.618	40.907	91,7	2.564	5,7	1.147	2,6
PR	30.261	26.485	87,5	2.338	7,7	1.438	4,8
RJ	32.717	28.994	88,6	2.277	7,0	1.446	4,4
SC	19.355	17.613	91,0	1.136	5,9	606	3,1
RS	26.127	24.365	93,3	1.086	4,2	676	2,6
MS	6.032	5.261	87,2	599	9,9	172	2,9
BA	21.531	20.210	93,9	512	2,4	809	3,8
RN	7.348	6.407	87,2	511	7,0	430	5,9
PE	14.756	13.715	92,9	458	3,1	583	4,0

PB	10.327	9.373	90,8	390	3,8	564	5,5
DF	9.237	8.503	92,1	377	4,1	357	3,9
CE	13.452	12.706	94,5	330	2,5	416	3,1
MA	7.920	7.171	90,5	322	4,1	427	5,4
MT	8.550	7.920	92,6	246	2,9	384	4,5
SE	3.823	3.477	90,9	239	6,3	107	2,8
ES	7.138	6.671	93,5	221	3,1	246	3,4
AL	5.183	4.776	92,1	202	3,9	205	4,0
AM	5.453	5.057	92,7	201	3,7	195	3,6
PI	6.159	5.548	90,1	198	3,2	413	6,7
GO	13.625	13.172	96,7	152	1,1	301	2,2
PA	9.810	9.270	94,5	129	1,3	411	4,2
TO	3.628	3.353	92,4	109	3,0	166	4,6
RR	1.205	1.104	91,6	72	6,0	29	2,4
RO	3.267	3.100	94,9	66	2,0	101	3,1
AP	1.943	1.772	91,2	50	2,6	121	6,2
AC	1.627	1.482	91,1	9	0,6	136	8,4

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (Inep/MEC). Elaboração CGEE.

Em relação aos dados de Evasão no ensino superior foi possível obter por meio do estudo realizado pela Semesp sobre o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2019). Nesse documento é possível observar que as taxas de evasão²¹ dos cursos presenciais e a distância no país apresentaram um aumento de 2013 até 2016, mudando esse cenário entre 2016 e 2017²². Nos cursos presenciais, o a categoria total obteve um índice de evasão de 25,9% em 2017, sendo que em 2016 este índice foi de 27,2%, tendo uma redução de 1,3%. Destes índices, observou-se que na rede privada a taxa de evasão caiu de 30,1% em 2016 para 28,5% em 2017, ou seja, 1,6% de diminuição. Já na rede pública a taxa praticamente permaneceu estável no período, sendo 18,5% em 2016 e 18,6% em 2017, com aumento de 0,1%.

Nos cursos a distância²³, apesar dos índices de evasão serem maiores, o que se observa é que o maior decréscimo foi observado na rede pública. No total, os cursos obtiveram um índice de evasão de 34,3% em 2017, sendo que em 2016 este índice foi de 36,1%, tendo uma redução de 1,7%. Destes índices observou-se que na rede privada a taxa de evasão caiu de 36,6% em 2016 para 34,9% em 2017, sendo de 1,6%. Na rede pública, houve uma taxa de decréscimo no período, sendo 30,4% em 2016 e 27,9% em 2017,

²¹ No estudo considerou-se Taxa de Evasão = (Matrículas trancadas + desvinculado curso + falecidos) / (total de alunos).

²² É válido ressaltar que os anos referentes aos dados de evasão não foram atualizados devido à escassez de dados atuais disponíveis para análises.

²³ É válido destacar a quantidade de matrículas e concluintes no ano de 2017 na EaD. Foram 1,76 milhões de matrículas no ano de 2017, sendo 1,59 milhões na rede privada e 168 mil na rede pública. Em 2017, foram 238.434 concluintes na rede privada e 14.301 na rede pública.

com diminuição de 2,5%. Uma síntese do período nas duas modalidades é apresentada na Tabela 8.

Tabela 8 – Taxa de Evasão EaD e Presencial 2016 -2017

	Presencial		EaD	
	2016	2017	2016	2017
Rede Pública	18,5%	18,6%	30,4%	27,9%
Rede Privada	30,1%	28,5%	36,6%	34,9%

Fonte: Adaptado de Semesp (2019, p. 26).

Em relação ao quantitativo de diplomas concedidos, tem-se o seguinte panorama no período de 2010 a 2017:

- na modalidade presencial, de 835.806 passou para 7.070.452 milhões de diplomas, tendo um aumento de 8,46 vezes, em porcentagem 846%.
- Na EaD, foi de 144.856 para 1.538.885 milhões de diplomas, tendo um aumento de aproximadamente de 10,62 vezes, em porcentagem 1.062%.

Vale observar que esse número é composto por graduados com mais de uma diplomação e também os que avançaram à pós-graduação. Na Tabela 9, é possível observar a evolução.

Tabela 9- Número de diplomas de graduação concedidos entre 2010 e 2017 nas modalidades de ensino presencial e a distância.

Modalidade e	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total	980.66 2	2.003.37 3	3.059.44 2	4.054.25 4	5.084.77 4	6.237.23 2	7.408.19 2	8.609.33 7
Presencial	835.80 6	1.706.88 8	2.588.62 3	3.422.33 7	4.263.06 5	5.181.80 0	6.122.04 2	7.070.45 2
A distância	144.85 6	296.485	470.819	631.917	821.709	1.055.43 2	1.286.15 0	1.538.88 5

Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior - INEP, (2010-2017)

Análise de três casos nacionais de EaD em universidades

No intuito de identificar casos de sucesso no cenário nacional, segundo os referenciais de qualidade do MEC para a oferta da EaD, foram considerados aspectos de três

experiências que pudessem contribuir na análise do panorama da EaD no Brasil. Desse modo, a escolha deu-se da seguinte forma: 1) Uma instituição Privada com destaque e atuação na EaD brasileira - Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (UNICESUMAR); 2) Uma instituição Pública Estadual - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por seu avanço na qualidade de EaD oferecida; 3) O consórcio entre as instituições públicas estaduais e federais do Rio de Janeiro - Centro de Educação a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), por envolver várias instituições públicas participantes.

É importante ressaltar que as duas experiências públicas escolhidas pertencem ao sistema UAB. Sendo assim, a análise realizada infere sobre os aspectos próprios de como ofertam a EaD, segundo as diretrizes e composições vinculadas ao referido sistema, que está diretamente vinculado ao Ministério da Educação. Além disso, ao realizar busca no sistema público de oferta de EaD, foi possível verificar que é praticamente inexistente o oferecimento de vagas institucionalizadas nas instituições federais de ensino superior e, portanto, justifica-se o estudo das experiências junto ao sistema UAB. No Quadro 1 pode ser observada a síntese dos elementos analisados nos três casos selecionados:

Quadro 1 - Síntese das 3 Instituições de Ensino Superior (IES) analisadas.

IES	UNICESUMAR	UEMA	CEDERJ
Polos	700	40	33
Cursos ativos	54	11	17
Atividades presenciais	Provas	Provas e outras atividades	Polos Regionais: onde ocorrem as tutorias, atividades práticas, estudos dirigidos, seminários e as avaliações presenciais e onde estão localizados: os laboratórios didáticos, a biblioteca, laboratório de informática e as salas de estudos
Atividades online	Aulas: ao vivo, conceituais e de estudo de caso; Fóruns; estudo online (avaliativas), semana de conhecimentos gerais, MAPA – material de avaliação prática de aprendizagem e desenvolvimento de Projetos	Videoaulas: gravadas pelos professores em estúdio; Textos complementares (podendo ser de autoria dos professores e/ou de terceiros); Conferências via RPN; Aulas práticas	Plataforma: Ambiente virtual onde ocorre a interação dos alunos com os tutores a distância e os professores, material didático, ambiente para discussão e produção coletiva além de avisos acadêmico-administrativos
Recursos	Recursos: Livros didáticos; áudio mp3, Biblioteca Virtual e	Principais recursos utilizados: Fascículos com	Vídeos, animações, textos e documentos de todas as áreas do

	presencial, App UNICESUMAR	planos de ensino, conteúdos e atividades sistematizadas	conhecimento que podem ser consultados e utilizados gratuitamente.
Coordenador		- Curso	
Professor	- Autor/conteudista – elabora o material didático; - Formador – ministra o conteúdo	Da disciplina – responsável pela elaboração do conteúdo, materiais didáticos e formação de tutores	
Tutor	- Mediador – acompanha o processo de ensino e aprendizagem; - Operacional – responsável por demandas operacionais; - Presencial – atende o aluno no polo de apoio presencial	Distância – realiza a mediação do processo de aprendizagem no ambiente online Tutor presencial – faz a mediação das atividades operacionais e pedagógicas nos momentos presenciais	
Extensão	Atividade de Projetos que visa o desenvolvimento de competências para atuação profissional	Não foram encontrados dados específicos relacionados às atividades	Disponibiliza diretrizes específicas referente aos estágios na EaD - https://canal.cecierj.edu.br/recurso/4595 . Projetos de pesquisa e extensão: Espaço da Ciência; Projeto Jovens Talentos; Praça da Ciência; Caravana da Ciência; Museu Ciência e Vida e Feira de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (FECTI)
Pesquisa	Não há detalhamentos sobre se há e como de fato ocorrem atividades de pesquisa	Não foram encontrados dados específicos relacionados às atividades	Os polos realizam semanas acadêmicas, com eventos científicos na universidade responsável pelo seu curso. Revistas científicas: EaD em foco - desde 2010; Revista Educação Pública - desde 2002.

Fonte: Elaboração própria.

Indicam-se alguns elementos norteadores a partir dos dados apresentados nas 3 instituições analisadas, que se configuram como desafios para a proposta de expansão da EaD no Brasil, sendo: 1) Definir um padrão de relação tutor/aluno de modo a garantir a qualidade e viabilidade na mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem; 2) Definir e estruturar uma equipe multidisciplinar para a EaD: professores e modos de construção de conteúdo, tutores, supervisão de tutores e formação necessária para atuação na EaD; 3) A importância de se ter um núcleo de educação e tecnologia para subsidiar o desenvolvimento dos cursos a distância. Ressalta-se a importância de se ter equipes com profissionais especializados nas áreas de Tecnologia, audiovisual, criação (designers) e Designer Educacional. O desafio é

definir se cada instituição teria o seu próprio núcleo ou se implementaria uma única instituição capaz de subsidiar toda a oferta e desenvolvimento da EaD pública no Brasil;

4) definir e melhor estruturar ações de como se viabilizar atividades de pesquisa e extensão também para a EaD, extrapolando alguns dos limites impostos pela distância. Destaca-se nesse ponto as iniciativas apresentadas pelo consórcio CEDERJ que propicia atividades de pesquisa e extensão para a participação de alunos dos cursos na modalidade a distância;

5) Analisar as melhores propostas pedagógicas para o desenvolvimento dos cursos a distância no que tange: conteúdos, recursos, metodologia, ambiente virtual de aprendizagem, atividades presenciais (tipos e necessidades) e modelos de tutoria;

6) Fomentar um repositório de recursos e atividades didáticas com domínio público para auxílio no uso nos cursos a distância e potencializar uma cultura de educação online e aberta.

Análise demográfica educacional brasileira

É válido ressaltar que todos os dados apresentados nesse item foram extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD-c do segundo trimestre de 2019, retratando inicialmente a taxa de analfabetismo atual do Brasil. Na Tabela 10, é possível observar que em 2019 a taxa diminuiu se comparada ao ano de 2016.

Tabela 10 – Taxa de analfabetismo por faixa etária.

Taxa de analfabetismo	2016	2018	2019
15 anos ou mais	7,2%	6,8%	6,6%
60 anos ou mais	20,4%	18,6%	18,0%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019.

No ano de 2019 a taxa de analfabetismo era de 6,6%, equivalente a 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas. Nota-se uma redução de 0,2% no número de analfabetos se comparar ao ano de 2018, o que equivale a uma queda de mais de 200 mil analfabetos em 2019. Destaca-se que a região Nordeste possuía 6,2 milhões de analfabetos em 2019, o que equivale a 56,2% do total, o que reflete as desigualdades regionais existentes no Brasil. Nota-se também que o analfabetismo está diretamente relacionado ao referencial da idade, isto é, quanto mais velho maior a taxa de analfabetismo brasileiro.

Em relação ao nível de instrução (indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa), em 2016, 7,8% da população brasileira não tinha nenhuma instrução. Esta estatística reduziu 0,5% nos anos de 2018 e 2019, sendo respectivamente 6,9% e 6,4%. Esta taxa de nível de instrução sempre melhora para pessoas com 25 anos ou mais, pois é este público que teoricamente já concluiu o processo regular de escolarização. Segundo os dados, em 2019 pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória (até o ensino médio) foi de 48,8% e atingiu 17,4% de pessoas com o ensino superior completo. Um dado importante e significativo foi que em 2019, mais da metade das mulheres (51,0%) passaram a ter, ao menos, o ensino médio completo.

A taxa de escolarização em 2019 só aumentou para os jovens de 15 a 17 anos atingindo 89,2%. No entanto, este valor ainda está abaixo da taxa prevista de universalização do

acesso à escola para esta faixa etária, conforme previsto na LDB. A taxa de escolarização para as pessoas de 18 a 24 anos está em 32,4% o que representa uma estabilidade estatística referente aos anos anteriores. Porém, 21,4% desses jovens de 18 a 24 anos frequentavam em 2019 cursos na educação superior. 11% ainda estavam frequentando cursos da educação básica, isto é, encontravam-se atrasados na escolarização e 4,1% apenas haviam completado o ensino superior. A taxa desta faixa etária que não frequentava a escola em 2019 é consideravelmente alta, sendo 63,5%. (IBGE/PNAD, 2019).

Nota-se também que a taxa de estudantes de 18 a 24 anos que estão atrasados na escolarização é maior nas regiões Norte e Nordeste, cerca de 15%. Estudantes com graduação completa não ultrapassam 3% da população nesta faixa etária de ambas regiões. No Centro-Sul o atraso está em 8% e 9,6% respectivamente, e concluintes no ensino superior variou entre 4,8% a 5,7% nestas regiões. Destaca-se essas variáveis por considerar estes atrasos na escolarização de estudantes de 18 a 24 anos como um dos grandes desafios para a expansão na taxa de matrículas no ensino superior dessa população. No entanto, a quantidade dessa população que por diversas razões não ingressaram ou não puderam concluir o ensino superior também é considerável. É com base nestes números que a viabilidade da oferta e demanda da expansão da EaD deve priorizar essas regiões brasileiras, propondo cursos e programas de formação que minimizem desigualdades educacionais.

Os dados percentuais dessa faixa etária podem ser melhor visualizados nas Tabelas 11 e 12.

Tabela 11 - Indicadores de Educação no Brasil em porcentagem.

Categorias	Brasil
Não frequenta a escola e não concluiu a etapa	63,5
Taxa de escolarização	32,4
Taxa ajustada de frequência escolar líquida	25,5
Frequência escolar adequada	21,4
Atraso escolar dos estudantes	11,0
Não frequenta a escola e já concluiu a etapa	4,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Tabela 12 - Indicadores de Educação nas regiões brasileiras em porcentagem.

Indicadores	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Taxa de escolarização	33,3	32,0	31,2	34,6	35,0
Taxa ajustada de frequência escolar líquida	21,0	19,5	28,1	30,6	31,1
Frequência escolar adequada	18,0	17,0	23,2	25,9	25,4
Atraso escolar dos estudantes	15,2	15,0	8,0	8,8	9,6
Não frequenta a escola e já concluiu a etapa	3,0	2,5	4,9	4,8	5,7
Não frequenta a escola e não concluiu a etapa	63,7	65,5	63,8	60,6	59,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

É importante ressaltar que a taxa de escolarização é definida pelo IBGE como: Frequência escolar adequada + atraso escolar dos estudantes, e a taxa ajustada de frequência escolar por: Frequência escolar adequada + não frequência à escola e já concluiu a etapa.

A relação da graduação superior na rede pública de ensino pode ser verificada pela Tabela 13.

Tabela 13 - Estudantes na rede pública por grau acadêmico.

Estudantes na rede pública de ensino	2016	2017	2018	2019
Graduação superior	25,7%	25,8%	25,8%	26,3%
Especialização, Mestrado e Doutorado	32,9%	28,1%	29,0%	25,7%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2019.

Vale lembrar que tanto a graduação superior quanto a pós-graduação possui a maior parte dos estudantes na rede privada. Em 2019, 73,7% frequentavam cursos de graduação na rede de ensino privada, sendo que na pós-graduação esta taxa é de 74,3%. Estes dados não estão separados por modalidade de ensino. No entanto, os dados referentes a matrículas e concluintes em esferas públicas na EaD já foram informados anteriormente, segundo os dados do Censo (INEP, 2019).

Informações obtidas no último trimestre de 2019 pela PNAD são fundamentais para compreender os desafios e obstáculos para a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil. Havia 13,8 milhões de pessoas de 15 a 29 anos com ensino superior incompleto e sem perspectiva de retomar os estudos, e 9,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos sem instrução referente ao ensino médio incompleto. Os principais motivos que levaram esta interrupção ou falta de perspectiva para continuidade nos estudos em nível superior foram levantados na pesquisa, dos quais destacam-se: 1) Necessidade de trabalhar – com destaque para percentagem de homens (52,3%) e pessoas brancas (46,6%); 2) Falta de recursos para pagar as despesas – com destaque para a percentagem das mulheres (20,1%) e pessoas de cor preta ou parda (19,0%); 3) Necessidade de afazeres domésticos ou cuidado de pessoas – com destaque para as mulheres (12,9%); 4) 10 e 11% das pessoas destacaram que já haviam concluído o nível de estudo desejado. E, por fim, não possuir interesse em estudar, com destaque para a percentagem dos homens (12,2%).

Acredita-se que a expansão do ensino superior via EaD pública, gratuita e de qualidade poderia diminuir estes índices apresentados e os motivos indicados nos itens 1, 2 e 3 para a não continuidade nos estudos e conclusão do ensino superior.

Dados importantes referentes às condições de estudo e a situação de ocupação possibilita apontar a urgência de elevar a instrução e a qualificação dos jovens no Brasil para combater a expressiva desigualdade educacional brasileira. É importante também elevar a escolaridade e proporcionar o acesso ao ensino superior, procurando potencializar e melhorar o mundo do trabalho e qualificá-lo.

É válido ressaltar que para o IBGE a condição de estudo é considerada como um amplo conceito que inclui desde a frequência à escola, a frequência a cursos pré-vestibular, técnico de nível médio, normal (magistério) e qualificação profissional.

Desse modo, apresenta-se o seguinte cenário em 2019: 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, das quais 14,2% estavam ocupadas e estudando; 22,1% não estavam nem estudando e nem ocupadas; 28,1% apenas estudavam; e 25,6% apenas estavam ocupadas. As pessoas mais jovens de 15 a 17 anos de idade, em idade escolar obrigatória, obtinha a seguinte conjuntura: 78,8% apenas estudavam e 11,5% estudavam e trabalhavam. Das pessoas de 18 a 24 anos, 35,1% só trabalhavam, 26,5% não estudavam e não trabalhavam. Os números desse grupo de pessoas expressam a urgente e necessária oferta de cursos na modalidade a distância que possam cumprir com a profissionalização e formação superior dessas pessoas que ou só trabalham e não possuem condições de acesso à educação presencial e para aquelas que estão desocupadas e sem perspectiva de uma educação que não seja pública. Das pessoas de 25 a 29 anos, 57,3% apenas trabalhavam e 12,3% trabalhavam e estavam estudando ou se qualificando. Porém, 24,9% desse grupo de pessoas estavam desempregadas e sem estudar, o que configura uma situação econômica brasileira desfavorável para uma população já escolarizada.

Em relação aos aspectos gerais de conectividade constatou-se que, segundo a PNAD Contínua (2018), cerca de 17% (34,5 a 35,7 milhões) da população não tinham acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seus próprios domicílios. Desses, destaca-se que 10% (até 780 mil pessoas) frequentavam o ensino médio, sendo 740 mil pessoas de instituições de ensino públicas; 2% (150 a 190 mil) dessas pessoas frequentavam a graduação, sendo 52 a 71 mil pessoas de instituições de ensino públicas. No entanto, a análise realizada pelo IPEA (2020) identifica que o grande problema da falta de acesso à internet estava nas crianças que frequentavam o ensino fundamental (anos iniciais e finais). Com a pandemia da COVID-19 e o cenário atual de ensino remoto configura uma realidade em que 4,4 milhões de crianças não teriam acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G.

A realidade para o ensino superior é mais positiva. No entanto, o estudo do IPEA destacou que em dois anos o problema pode ter se tornado maior, visto que a maioria dos *campi* das instituições localizam-se em espaços urbanos. Isto quer dizer que grande parte dos estudantes migram de suas residências de origem para estudar, e com isso, agora na época de Pandemia, ao retornarem para suas residências, nem todos possuem condições para acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G. Esta é uma

hipótese de que o acesso adequado para o ensino remoto seja pior do que em 2018 para estudantes do ensino superior e, conseqüentemente, poderá acarretar um considerável número de estudantes matriculados com interrupções em seus cursos até o retorno das aulas presenciais, necessitando refletir como melhorar o problema da conectividade.

Essas informações são essenciais para compreendermos as diversas realidades que podem impactar diretamente a expansão da taxa de matrículas no ensino superior via EaD, pois, ao mesmo tempo que em todo o território brasileiro a EaD pode potencializar a oferta e demanda da formação superior, e conseqüentemente, diminuir desigualdades formativas e atrasos na escolarização no país, também se torna um entrave para realidades tão adversas em determinadas localidades e realidades socioeconômicas de milhares de famílias. É considerável a quantidade de jovens que só ingressam no ensino superior se conseguirem acesso à universidade pública e com ações de permanência estudantil. Portanto, acompanhar as discussões e realidades atuais, decorrentes do ensino remoto, é fundamental para compreender as demandas e orientações de uma política de universalização de acesso à internet para consolidar da melhor forma o plano de expansão da EaD pública no Brasil.

Referências

- ACRE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/AC nº 167 de 20/09/2013** - Dispõe sobre a oferta de **Educação a Distância** no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Acre, regulamentando o credenciamento, a autorização, o reconhecimento dos cursos e o credenciamento de Instituição Pública e Privada. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=270882>
- AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 065/2019-CEE/AP** - estabelece normas para a organização e funcionamento da educação a distância, no sistema estadual de educação do estado do amapá e adota outras providências. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_118b2ab530d477b4b97d6059a688725b.pdf
- ARRUDA, Eudicio Pimenta.; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educ. rev.**, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300321&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2020.
- ARRUDA, Eudicio Pimenta. Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v. 10 n.1, p.105-118. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4175>. Acesso em: 05 set.2020.
- BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Resolução CEE nº 126, de 08 de outubro de 2012** - Dispõe sobre o Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos de Educação a Distância, em nível superior, de instituições públicas do Sistema Estadual de Educação da Bahia. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_126_2012_e_Parecer_CEE_N_266_2012.pdf
- BAHIA. Conselho Estadual de Educação da Bahia. **Resolução CEE nº 79, DE 3 de novembro de 2008** - Dispõe sobre a oferta de Educação a Distância (EaD) no Sistema de Ensino do Estado da Bahia. (o Art.20 está suspenso de aplicação). Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_79_2008.pdf
- BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia da expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.229-1.318, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V8RtQrhtzydP3L4PnPXdCRz/?format=pdf&lang=pt>

BIELSCHOWSKY, C. Consórcio CEDERJ: A História da Construção do Projeto. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em:
<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/652>

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; MASUDA, Masako Oya. Permanência dos Alunos nos Cursos do Consórcio CEDERJ. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 17, n. 1, ago. 2018. Disponível em:
<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/303>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CES 1/2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em 01 set.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **E-mec**. s/d. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. **E-mec; CESUMAR**, 2019. Disponível em:
<http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTE5Ng==>

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum das Estatais pela Educação. Projeto: Universidade Aberta do Brasil**, 2005b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/3453-sp-1979750871>. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010**. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em:
<http://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020^a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020^b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 7/2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério do Trabalho - MTE. **Rais 2017**. 2017d. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/rais/rais-2017>

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9394 de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005a**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5622&ano=2005&ato=8d6oXU65UMRpWT06f>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006a**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017b**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Presidencial, de 20 de outubro de 2003**. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/2003/decreto-52428-20-outubro-2003-603937-norma-pe.html. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394, de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006b**. Regulamenta a Lei de Bolsas do sistema Universidade do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

CARVALHO, Fernanda Cristina Manzano *et al.* Inclusão no ensino superior na modalidade à distância: possibilidades reais. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*. 23., Foz do Iguaçu - PR. 2017. **Anais...** Foz do Iguaçu - PR. 2017.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 360/2000** Dispõe sobre a utilização dos recursos de educação a distância, no Sistema Estadual de Ensino do Ceará. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0360-2000.pdf>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **eduCAPES**. 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/redirect?action=about>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Plataforma Sucupira**. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portaria nº 90, de 24 de abril de 2019**. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril-de-2019-85342005>. Acesso em: 01 set.2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Sistema de Informações da Universidade Aberta do Brasil (SISUAB)**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Brasil: Formação de nível superior e emprego formal**. Brasília: 2021. Disponível em: <https://fnse.cgee.org.br>

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 2.749/2011.** Estabelece normas para a oferta da Educação a Distância, na área de jurisdição do Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/Resolucoes/res2749ead.pdf>

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-ES nº 5220/2019** Renova o Credenciamento do Centro de Educação a Distância do CEDTEC, para funcionar como Núcleo Central e Polo de Apoio Presencial para a oferta de Cursos na modalidade Educação a Distância. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Autorizativas%202019/Credenciamento%20EaD%20-%202019/res5220.pdf>

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Documento regulatório sobre a proposta de continuidade das disciplinas de estágio supervisionado I, II, III e IV das licenciaturas CEDERJ, no semestre 2020.1.** 2020a 3p. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2020/04/02-Documento-regulat%C3%B3rio-Est%C3%A1gios-Supervisionados-2020.1.pdf>

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Jovens talentos.** 2021. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/divulgacao-cientifica/jovens-talentos/>

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Manual do candidato.** Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: https://selecon.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Manual_candidato_04-06.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Instrução Normativa nº 1, de 17 de agosto de 2012.** Estabelece orientações operacionais para ações de Educação a Distância no Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-N1-de-2012.pdf>

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 05, de 20 de setembro de 2019.** Altera dispositivos da Instrução Normativa N. 1, de 17 de agosto de 2012 e dá outras providências. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/Res-CEE-CP-N.-05-2019.pdf>

HAWAD, Helena Feres; CUNHA, Vera Lucia. **Estágio supervisionado para licenciaturas.** 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. 108 p. Disponível em: https://canal.cecierj.edu.br/anexos/recurso_interno/4595/download/c602853d006caf53cf47a76774b6ce

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua – suplemento educação):** microdados 2012-2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional->

por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=microdados>. Acesso em: 10 set. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Nota Técnica nº88 08/2020** sobre o acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561&Itemid=9. Acesso em: 20 set 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior, 2010-2017**. Brasília: 2017. Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2018/.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da Educação Superior, edição 2018**. Brasília: 2018. Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2018/.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Microdados Conceito Enade 2019**. Brasília: 2020c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 09 nov. 2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2020**. Brasília, DF: 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+ciclo+de+monitoramento+das+metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+2020+-+Sum%C3%A1rio+Executivo/7e0b01f6-cca3-4d1d-ad66-422d68a8ed52?version=1.6&download=true>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse estatística do censo da educação básica, edição 2018**. Brasília: 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica, edição 2019**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 25 de set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior, edição 2014**. Brasília: 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2AhaalR>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARANHÃO. Governo do Estado. **Lei nº 10.213, de 9 de março de 2015**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=4655>

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 119/2019 – CEE/MA** Estabelece normas para a oferta de Educação a Distância – EaD, em instituições educacionais no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=5630>

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Inclui a EaD nas estratégias. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>

MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem GABGOV/MS nº 2, de 2 de janeiro de 2019**. Veto Total: Dispõe sobre a proibição do funcionamento dos cursos de graduação da área de saúde, na modalidade de ensino à distância (EaD). Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9816_09_01_2019

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução normativa nº 004/2012-CEE/MT**. Fixa normas para a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância, nível de Educação Básica, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www3.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>

OLIVEIRA, Édison Trombeta de; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo, Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 22, n. 3, p. 833-851. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dL6pNnxW4bJtjKmLyZqbjgS/?lang=pt>. Acesso em: 09 de nov. 2020.

PARAÍBA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 118/2011**. Dispõe sobre a educação a distância no âmbito do sistema estadual de ensino da paraíba. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=146459>

PARANÁ. **Deliberação nº 01/2007**. Normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos a distância, no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Del_CEE_EAD/Del_01_07.pdf

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PE nº 1, de 26 de março de 2018**. Estabelece procedimentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores: graduação e pós-graduação lato sensu, modalidade a distância. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE.PE-n%C2%BA-1.2018.pdf>

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PE nº 3, de 09 de maio de 2016**. Regula, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, a delegação do Serviço Público Educacional, exclusivamente para a oferta de Educação na modalidade de Educação a Distância – EaD Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA- Ensino Fundamental e Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/RESOLUCAO_CEE-PE_03-2016.pdf

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PE nº 4, de 07 de dezembro de 2009**. Regula a oferta de Educação a Distância – EaD , no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-PE-N%C2%BA-04-2009.pdf>

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 128/2015**. Normatiza a oferta da Educação a Distância (EaD) no Sistema de Ensino do Estado do Piauí. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/view/cee-pi-cee-pi-n-128-2015_5c1a682f7dfdd.pdf?query=ESPECIAL

PIAUÍ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/PI nº 092/2016**. Credencia polos na Rede Estadual de Ensino e autorização a oferta de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade Educação a Distância – EaD, consoante Tabela incorporada a esta Resolução, na forma de Anexo Único. Disponível em: <http://www.cepipi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%20%202016/2016%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20092.doc>

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 290 DE 14 de setembro de 2004**. Estabelece normas para credenciamento e criação de núcleos e polos de instituições dedicadas a oferta de Educação à Distância no Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2004-290.pdf

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 314, DE 08 de setembro de 2009**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e autorização de cursos e programas de Educação a Distância na Educação Básica - Ensino Fundamental, Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2009-314.pdf

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 275, de 05 de março de 2002.** Fixa normas para credenciamento de instituições e autorização de cursos sob a forma de Educação a Distância no Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2002-275.pdf

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 345, DE 28 de outubro de 2014.** Dispõe sobre regulação, credenciamento, recredenciamento, autorização e renovação de autorização de Cursos e Polos de Apoio Presencial para oferta, pelas Unidades de Ensino pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, de Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio a Distância, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2014-345.pdf

RONDÔNIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 1.237/19-CEE/RO, de 22 de janeiro de 2019.** (Alterada pela Resolução nº 1.244/19-CEE/RO, de 22 de maio de 2019), estabelece normas para a regularização de instituições de ensino que pretendem ofertar etapas e modalidades da Educação Básica, por meio da Educação a Distância, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/Resoluo_1_237-19_EAD_06_02_2019\(1\).pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/Resoluo_1_237-19_EAD_06_02_2019(1).pdf)

SANTA CATARINA. Governo do estado. **Lei nº 14.963, de 03 de dezembro de 2009.** Pune toda e qualquer forma de discriminação para cidadãos que disponham de formação superior ou tenham vida acadêmica regular em cursos autorizados pelo Ministério da Educação nas modalidades de ensino à distância ou semipresencial e adota outras providências. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2009/14963_2009_Lei.html

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 013, 25 de junho de 2018.** Fixa normas para o funcionamento da Educação Superior, nas modalidades presencial e a distância, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, e estabelece outras providências. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-superior/educacao-superior-resolucoes/1557-resolucao-2018-013-cee-sc/file#:~:text=Page%201-,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE%2FSC%20N%C2%BA%20013%2C%2025%20de%20junho%20de%202018,Catarina%2C%20e%20estabelece%20outras%20provid%C3%AAsncias.>

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 076, de 25 de outubro de 2016.** Altera o § 3º, do Art. 20, da Resolução CEE/SC nº 232, de 10/12/2013, que fixa normas para o funcionamento da Educação a Distância no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina e estabelece outras providências. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-a-distancia/resolucoes/1358-resolucao-2016-076-cee-sc-2/file>

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 14/01 e Indicação CEE nº 4/01**. Homologada pela Res. SE de 6.6.01. Dispõe sobre funcionamento de cursos de educação a distância e de presença flexível no Estado de São Paulo. Disponível em:
<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dae2001/delib142001.html>

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE nº 97/2010**. Homologada em Fixa normas para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino e autorização de cursos e programas de educação a distância, no ensino fundamental e médio para jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/1/2018/10/deliberacao-cee-n-97-2010.pdf>

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 9.ed. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/mapa-do-ensino-superior/>. Acesso em 01 de mar. 2021.

SERGIPE. **Resolução Normativa nº 3, de 2 de junho de 2016**. Estabelece normas para a oferta de Educação a Distância EaD em instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Sergipe e, em regime de colaboração, para as instituições educacionais pertencentes aos demais Sistemas Estaduais de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em:
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=326098>

SILVA. José Severino da. O trabalho do professor-tutor nos cursos à distância: um olhar sobre a regulamentação e a organização do trabalho docente em algumas IES públicas de Pernambuco. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 18., Manaus, 2011, **Anais...** Manaus, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/184.pdf>

UNICESUMAR. **Como funciona a EaD?** Recursos educacionais. 2021d. Disponível em: <https://www.UNICESUMAR.edu.br/como-funciona-ead/recursos-educacionais/>

UNICESUMAR. **Compilado Comissão Permanente de Avaliação EaD – 2019a**. Disponível em: https://www.UNICESUMAR.edu.br/cpa/wp-content/uploads/sites/215/2020/05/Compilado-CPA-2019_EaD.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

UNICESUMAR. **Conheça a CESUMAR**. 2021a. Disponível em:
<https://www.UNICESUMAR.edu.br/conheca-a-UNICESUMAR/>

UNICESUMAR. **Conheça nossos polos e unidades**. 2021e. Disponível em:
<https://www.UNICESUMAR.edu.br/ead/campus-polos-e-unidades/>

UNICESUMAR. **Conheça todos os cursos de Graduação EaD** . 2021b. Disponível em: <https://www.UNICESUMAR.edu.br/ead/cursos-graduacao>

UNICESUMAR. **Educação à Distância**. Professores e apoio pedagógico. 2021f. Disponível em: <https://www.UNICESUMAR.edu.br/como-funciona-ead/professores-e-apoio-pedagogico/>

UNICESUMAR. **Guia Acadêmico 2018**. Disponível em: https://www.UNICESUMAR.edu.br/downloads/wp-content/uploads/sites/23/2018/04/2447_guiaacademico2018_maringa_a5.pdf. Acesso em: 23 de set. 2020.

UNICESUMAR. **Metodologia**. 2021c. Disponível em: <https://www.UNICESUMAR.edu.br/como-funciona-ead/metodologia/>

UNICESUMAR. **Núcleo de apoio acadêmico - NAAC**. 2021g. Disponível em: <https://www.UNICESUMAR.edu.br/naac/>

UNICESUMAR. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024)**: Comissão de Análise, Revisão e Discussão. Marcos Antonio da Silva; Silvio Roberto Sanson Madalozzo; Andrea Carla Alves Borim; Janes Fidelis Tomelin; Jeferson Vinhas Ferreira. Maringá-Pr.: UNICESUMAR, 2019b. 236 p. Disponível em: https://www.UNICESUMAR.edu.br/downloads/wp-content/uploads/sites/23/2020/09/PDI_2020-2024_Universidade_Cesumar.pdf. Acesso em: 24 de set. 2020.

UNICESUMAR. **Resultados de autoavaliação – EaD**. 2021h. Disponível em: <https://www.UNICESUMAR.edu.br/cpa/resultados-de-autoavaliacao-ead/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. **Anuário 2018**. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís - Pró-Reitoria de Planejamento e Administração, 2018. Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2019/10/ANU%C3%81RIO-2018-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. **Biblioteca virtual**. 2021b. Disponível em: https://www.biblioteca.uema.br/?page_id=11

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. **Educação inclusiva na UEMA é realizada há mais de 20 anos**. jun.2017b. Disponível em: <https://www.uema.br/2017/06/educacao-inclusiva-na-uema-e-realizada-ha-mais-de-20-anos/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Lei no 3.260, de 22 de agosto de 1972**. Cria a Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em: https://www.paes.uema.br/?page_id=7

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Lei nº 4.400 de 30 de dezembro de 1981**. A Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM foi transformada em Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM. Disponível em: https://www.paes.uema.br/?page_id=7

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **O que é o Núcleo de Acessibilidade da UEMA?** 2021a. Disponível em: <https://www.nau.uema.br/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: 2016-2020** / Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: UEMA, PROPLAN, 2016. Disponível em: <https://www.uema.br/paginerna/PDI-VERSAO-12-6-2017.pdf>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2017a**. Comissão Própria de Avaliação. Disponível em: <https://www.uema.br/wp-content/uploads/2018/04/Relat%C3%B3rio-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-2017.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Resolução nº 1369/2019** - CEPE/UEMA. Estabelece o Regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão. Disponível em:

https://www.uema.br/imagens/CEPE_1369-2019.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Revista TICs & EaD em Foco**. s.d. Disponível em: <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. Ari Assessoria para Relações Internacionais. **Tema do Moodle desenvolvido por colaborador da UEMANet está entre os melhores do mundo**. Jan.2020. Disponível em: <https://www.ari.uema.br/?p=3968>

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Edital Proae 08/2020** - Apoio para Acesso à Internet no Semestre Letivo Suplementar. Salvador, 2020a. Disponível em: <https://proae.ufba.br/pt-br/edital-no-082020-apoio-para-acesso-internet-no-semester-letivo-suplementar>

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA. **Edital Proae 09/20** - Auxílio para Apoio à Inclusão Digital no Semestre Letivo Suplementar. Disponível em: <https://proae.ufba.br/pt-br/edital-no-092020-auxilio-de-apoio-inclusao-digital-no-semester-letivo-suplementar-sls>

Lista de figuras

Figura 2.1 – Migração nos cursos EaD	73
Figura 3.1 – Nível de satisfação dos estudantes com relação aos polos presenciais ...	97
Figura 3.2 – Nível de satisfação dos estudantes com relação ao curso que realiza ...	104
Figura 3.3 – Nível de satisfação dos estudantes com relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).....	106
Figura 3.4 – Nível de satisfação dos estudantes com relação aos professores mediadores	107
Figura 3.5 – Nível de satisfação dos estudantes com relação aos professores docentes	108
Figura 3.6 – Distribuição dos <i>campi</i> e polos de apoio presencial da Uema	114
Figura 3.7 – Grupos para implementação do projeto inicial do Cederj	130
Figura 3.8 – Distribuição dos polos Cederj.....	131

Lista de gráficos

Gráfico 2.1 – Número de IES por categoria administrativa e organização acadêmica ..	35
Gráfico 2.2 – Número de locais de oferta de Ensino Superior por UF e categoria administrativa das IES.....	37
Gráfico 2.3 - Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, por região.....	39
Gráfico 2.4 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Centro-Oeste	40
Gráfico 2.5 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Norte	41
Gráfico 2.6 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Nordeste ..	42
Gráfico 2.7 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Sul.....	43

Gráfico 2.8 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Sudeste....	44
Gráfico 2.9 – Número cursos por categoria administrativa e modalidade	45
Gráfico 2.10 – Número de cursos a distância e porcentagem por categoria administrativa e Classificação Internacional Normalizada da Educação	47
Gráfico 2.11 – Número de matrículas em IES de acordo com a modalidade e a categoria administrativa.	53
Gráfico 2.12 – Número de concluintes em IES de acordo com a modalidade e a categoria administrativa.	56
Gráfico 2.13 – Média por cursos da quantidade de inscritos no processo seletivo de vagas novas na modalidade EaD , por tipo de grau acadêmico e categoria administrativa.....	61
Gráfico 2.14 – Média por cursos da quantidade de vagas novas oferecidas na modalidade a distância, por tipo de grau acadêmico e categoria administrativa	62
Gráfico 2.15 – Média da quantidade de inscritos no processo seletivo de vagas remanescentes em cursos EaD.....	63
Gráfico 2.16 – Número de docentes do Ensino Superior por Organização Acadêmica e categoria administrativa.....	64
Gráfico 2.17 - Taxa de evasão no Ensino Superior – cursos presenciais	69
Gráfico 2.18 – Taxa de evasão no Ensino Superior – cursos EaD.....	70
Gráfico 2.19 - Taxa de evasão nos primeiros anos de curso – presencial	71
Gráfico 2.20 – Distribuição percentual dos diplomados (2010-2017), por faixa etária e por modalidade de ensino	75
Gráfico 2.21 – Evolução do número de diplomados por origem escolar (ensino médio) e por ano, com titulação máxima graduação, 2010-2017	76
Gráfico 2.22 – Número total de diplomados, por grau acadêmico na modalidade EaD, com titulação máxima graduação, 2010-2017	77
Gráfico 2.23 – Número de diplomados (2010-2017) na modalidade EaD, com titulação máxima graduação, por área geral do curso, OCDE.....	78
Gráfico 2.24 – Número de diplomados na modalidade EaD (2010-2017), com titulação máxima graduação, por categoria administrativa da IES	79
Gráfico 2.25 – Número acumulado e taxas de emprego formal dos egressos diplomados na modalidade EaD (2010-2017), titulação máxima graduação, com emprego formal em 31/12/2017.....	80

Gráfico 2.26 – Distribuição dos egressos diplomados (2010-2017) na modalidade EaD, titulação máxima graduação, com emprego formal em 31/12/2017, por grande área de formação da OCDE	81
Gráfico 2.27 – Distribuição dos egressos diplomados na modalidade EaD (2010-2017), titulação máxima graduação, com emprego formal em 31/12/2017, por grande grupo da CBO.....	82
Gráfico 2.28 – Distribuição do total de egressos diplomados (2010-2017), titulação máxima graduação, com emprego formal em 31/12/2017, por Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE)	83
Gráfico 2.29 – Número de cursos de ensino superior por modalidade e por informação se possui material didático digital acessível	89
Gráfico 2.30 – Número de cursos de ensino superior por modalidade e por informação se possui material didático em formato impresso acessível	90
Gráfico 2.31 – Número de cursos de ensino superior por modalidade do curso e por informação se o curso possui material em áudio.....	91
Gráfico 3.1 – Quantidade de alunos por tipo de deficiência – 2016-2017	109
Gráfico 3.2 – Evolução das notas atribuídas às atividades acadêmicas desenvolvidas no curso referentes ao uso de recursos didáticos, por segmento e total, nas Autoavaliações Institucionais Uema, 2016 e 2017	116
Gráfico 3.3 – Percentual de respostas atribuídas às ações da Uema referentes à política de inclusão social de pessoas com deficiência, por segmento e total, na Autoavaliação Institucional Uema, 2017	122
Gráfico 3.4 – Evolução das notas atribuídas ao grau de satisfação com o curso, por segmento e total, nas Autoavaliações Institucionais Uema, 2016-2017	123
Gráfico 3.5 – Notas atribuídas às ações da Uema referentes à aplicação do conhecimento científico produzido e a transferência de tecnologia para a sociedade, por segmento e total, nas Autoavaliações Institucionais Uema, 2016-2017	124
Gráfico 3.6 – Índice de permanência dos estudantes nos cursos do CEDERJ.	134
Gráfico 4.1 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por região	152
Gráfico 4.2 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por sexo	153

Gráfico 4.3 - Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por cor ou raça	154
Gráfico 4.4 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por nível de instrução.	154
Gráfico 4.5 – População residente (%), segundo as grandes regiões	157
Gráfico 4.6 – Distribuição percentual da população residente, segundo os grupos de idade.....	157
Gráfico 4.7 – Posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal (%) por ano	159
Gráfico 4.8 – População ocupada (%): grupamentos de atividade no trabalho principal	160

Lista de quadros

Quadro 1.1 – Principais marcos regulatórios da EaD do MEC	8
Quadro 1.2 – Legislações próprias por estado	11
Quadro 1.3 – Remuneração e atribuições para a EaD	23
Quadro 3.1 – Universidades mantidas pela Cesumar	98
Quadro 3.2 – Cursos de graduação ativos em 2020	100
Quadro 3.3 – Cursos de Graduação Ativos em 2020	114
Quadro 3.4 – Atividades do NAU por área	120
Quadro 3.5 – Distribuição das vagas do 2º semestre de 2020	128
Quadro 3.6 – Cursos de graduação ativos em 2020	128
Quadro 3.7 – Síntese das três IES analisadas	138
Quadro 4.1 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região norte pertencentes e/ou com polos UAB.	162
Quadro 4.2 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região Nordeste pertencentes e/ou com polos UAB.....	163
Quadro 4.3 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região Centro-Oeste pertencentes e/ou com polos UAB.....	165
Quadro 4.4 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região Sudeste pertencentes e/ou com polos UAB	166
Quadro 4.5 – Cursos superiores a distâncias nas IES públicas federais da região Sul pertencentes e/ou com polos UAB	170

Lista de tabelas

Tabela 2.1 – Número das IES por categoria administrativa e organização acadêmica.	35
Tabela 2.2 - Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa.....	36
Tabela 2.3 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais.....	37
Tabela 2.4 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, por região.....	38
Tabela 2.5 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Centro-Oeste	39
Tabela 2.6 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Norte	40
Tabela 2.7 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Nordeste ..	41
Tabela 2.8 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Sul.....	42
Tabela 2.9 – Número de locais de oferta de Ensino Superior e porcentagem por UF e categoria administrativa das IES públicas, privadas e especiais, na região Sudeste...	43
Tabela 2.10 – Número de cursos (graduação e sequencial) por categoria administrativa e modalidade	44
Tabela 2.11 – Número de cursos por categoria administrativa e Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine)	45
Tabela 2.12 – Número de cursos de graduação a distância e porcentagem por categoria administrativa e áreas da Classificação Internacional Normalizada da Educação	47
Tabela 2.13 – Número de cursos de graduação a distância por categoria administrativa e porcentagem em relação ao total de cursos oferecidos pelas IES públicas e privadas	48
Tabela 2.14 – Número de locais de oferta de Ensino Superior por UF da IES e por informação se o tipo de local de oferta é Polo Universidade Aberta do Brasil (UAB)....	49

Tabela 2.15 – Número de matrículas em IES na modalidade presencial do curso, UF da IES e categoria administrativa	51
Tabela 2.16 – Número de matrículas em IES na modalidade a distância do curso, UF da IES e categoria administrativa	52
Tabela 2.17 – Número de concluintes em IES na modalidade presencial do curso, UF da IES e categoria administrativa, 2018	54
Tabela 2.18 – Número de concluintes em IES na modalidade a distância do curso, UF da IES e categoria administrativa, 2018	55
Tabela 2.19 – Média da quantidade de inscritos por curso no processo seletivo de vagas remanescentes em cursos EaD, por Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine) e categoria administrativa	58
Tabela 2.20 – Média por cursos da quantidade de vagas novas oferecidas na modalidade a distância de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine) e categoria administrativa.....	60
Tabela 2.21 – Média por cursos da quantidade de inscritos no processo seletivo de vagas novas, na modalidade a distância considerando o tipo de grau acadêmico e a categoria administrativa	61
Tabela 2.22 – Média por curso da quantidade de vagas novas oferecidas na modalidade a distância, por tipo de grau acadêmico e categoria administrativa	61
Tabela 2.23 – Média por curso da quantidade de inscritos no processo seletivo de vagas remanescentes na modalidade a distância, considerando o tipo de grau acadêmico e a categoria administrativa.....	63
Tabela 2.24 – Número de docentes do Ensino Superior por Organização Acadêmica e categoria administrativa (em exercício e afastados).....	64
Tabela 2.25 – Número de docentes do Ensino Superior, por informação se o docente atua no ensino de cursos a distância e UF (em exercício e afastados).....	65
Tabela 2.26 – Número de docentes que atuam em atividades de ensino em curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> a distância e UF (em exercício e afastados).....	66
Tabela 2.27 – Taxa de evasão EaD e presencial em 2016-2017	70
Tabela 2.28 – Número acumulado de diplomas de graduação concedidos nas modalidades de ensino presencial e a distância, 2010-2017	74
Tabela 2.29 – Número de diplomados na modalidade EaD, com titulação máxima de graduação, acumulado a cada ano, 2010-2017	77

Tabela 2.30 – Local de oferta com condições de acessibilidade arquitetônica para pessoas com deficiência	84
Tabela 2.31 – Número de cursos de ensino superior que possuem material didático digital acessível.....	85
Tabela 2.32 - Número de cursos de ensino superior que possuem material didático em formato impresso acessível.....	86
Tabela 2.33 – Número de cursos de ensino superior que possuem material didático em áudio.....	87
Tabela 2.34 – Número de cursos de ensino superior por tipo de grau acadêmico e por informação se o curso garante condições de acessibilidade a pessoas com deficiência	88
Tabela 2.35 – Número de cursos de ensino superior por modalidade se garante condições de acessibilidade a pessoas com deficiência	89
Tabela 2.36 – Número de cursos de ensino superior por modalidade e por informação se possui material didático digital acessível.....	89
Tabela 2.37 – Número de cursos de ensino superior por modalidade e por informação se possui material didático em formato impresso acessível.....	90
Tabela 2.38 – Número de cursos de ensino superior por modalidade do curso e por informação se o curso possui material em áudio.....	90
Tabela 2.39 – Número de locais de oferta de Ensino Superior por UF com rede sem fio para comunidade.....	91
Tabela 2.40 – Número de locais de oferta que possui equipamento para videoconferência	93
Tabela 4.1 – Taxa de analfabetismo por faixa etária.....	147
Tabela 4.2 – Indicadores de Educação no Brasil em porcentagem (18 a 24 anos de idade)	149
Tabela 4.3 – Indicadores de Educação nas regiões brasileiras em porcentagem (18 a 24 anos de idade).....	149
Tabela 4.4 – Indicadores de Educação no Brasil (18 a 24 anos de idade) por sexo em porcentagem.....	150
Tabela 4.5 – Indicadores de Educação no Brasil (18 a 24 anos de idade) por raça em porcentagem.....	150
Tabela 4.6 – Participação de estudantes na rede pública de ensino, por nível do curso	150

Tabela 4.7 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por região	152
Tabela 4.8 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por sexo	152
Tabela 4.9 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por cor ou raça	153
Tabela 4.10 – Pessoas de 15 a 29 anos de idade, com no máximo o ensino superior incompleto, que não frequentavam escola ou curso da educação profissional ou de pré-vestibular, por nível de instrução	154
Tabela 4.11 – População residente (%), segundo as grandes regiões	156
Tabela 4.12 – Posição na ocupação e categoria do emprego no trabalho principal (%) por ano	159
Tabela 4.13 – População ocupada (%): grupamentos de atividade no trabalho principal	160
Tabela 4.14 - Estudantes do ensino regular público sem acesso domiciliar à internet de qualidade para atividades remotas de ensino-aprendizagem.....	174