

Panorama da Educação a Distância no Ensino Superior brasileiro

DANIELLE MELLO FERREIRA^I

LUCIANA MOURÃO^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2318>

Resumo

A Educação a Distância tem crescido em todo o mundo. Este artigo objetiva apresentar um panorama da graduação a distância no Brasil em termos de permanência, evasão, práticas pedagógicas e perfil discente. São discutidos caminhos percorridos, tendências e desafios para melhorias de qualidade. A partir de levantamento de dados secundários e de revisão de literatura, foi construído um panorama dos cursos de graduação a distância, tendo como base teórica um Modelo de Avaliação Integrado e Somativo, a partir de cinco componentes: Insumos, Processos, Procedimentos, Resultados e Ambiente. A análise aponta para uma célere expansão da modalidade nos últimos anos e uma evolução no Brasil. Também se constata uma defasagem das políticas públicas brasileiras para essa modalidade. Discute-se uma agenda de pesquisa que viabilize um avanço consistente na área.

Palavras-chave: Educação a Distância. Ensino Superior. Avaliação Educacional.

Submetido em: 07/05/2019

Aprovado em: 27/01/2020

^I Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), São Gonçalo (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-2285-5400>; e-mail: danimellof@gmail.com.

^{II} Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), São Gonçalo (RJ), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-8230-3763>; e-mail: mourao.luciana@gmail.com.

Overview of Distance Education on Brazilian Higher Education

Abstract

Distance Education has grown worldwide. This article aims to present an overview of distance learning in Brazil in terms of permanence, school evasion, teaching practices and student profile. Paths covered, trends and challenges for quality improvements are discussed. From the survey of secondary data and literature review, an overview of undergraduate distance learning courses was built, based on a theoretical model of an Integrated and Summative Assessment, based on five components: Inputs, Processes, Procedures, Results and Environment. The analysis points to a rapid expansion of the modality in recent years and an evolution in Brazil. There is also a gap in Brazilian public policies for this modality. A research agenda is discussed that will enable a consistent advance in the area.

Keywords: Distance Education. Higher Education. Educational Evaluation.

Panorama de la Educación a Distancia en la Enseñanza del Nivel Superior brasileña

Resumen

La Educación a Distancia ha crecido en todo el mundo. Este artículo tiene como objetivo presentar una visión general de la educación a distancia en Brasil en términos de permanencia, deserción, prácticas docentes y perfil del estudiante. Se discuten los caminos ya recorridos, tendencias y desafíos para mejorar la calidad. A partir de la encuesta de datos secundarios y revisión de la literatura, se construyó un panorama de cursos de educación a distancia de pregrado, que tiene como base teórica un Modelo de Evaluación Integrada y Acumulativa, a partir de cinco componentes: Insumos, Procesos, Procedimientos, Resultados y Medio Ambiente. El análisis apunta a una rápida expansión del deporte en los últimos años y una evolución en Brasil. También hay una brecha en las políticas públicas brasileñas para esta modalidad. Se discute una agenda de investigación que permitirá un avance constante en el área.

Palabras clave: La Educación a Distancia. Enseñanza Superior. Evaluación Educativa.

Introdução

A tecnologia e a inovação caminham de forma integrada proporcionando evolução e revolução em diversos processos cognitivos e sociais desempenhados pelo ser humano. A crescente influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) sobre os meios de produção deixa evidente o quanto o cenário social vem evoluindo. Essas mudanças provocam a necessidade de uma reformulação dos nossos pressupostos e modelos mentais voltados aos processos de aprender, agir e atuar profissionalmente. Após a década de 1980, iniciou-se a chamada “era digital”, proveniente de invenções como a internet, a fibra óptica e o computador pessoal, que aceleraram o trânsito das informações na sociedade, possibilitando um processo de comunicação cada vez mais direto e instantâneo entre as pessoas, sem limites de tempo e espaço (PALFREY; GASSER, 2011).

Com a presença da tecnologia no nosso cotidiano, estamos conectados 24 horas por dia, sendo possível acompanhar em tempo real quase tudo o que ocorre no mundo. Assim, a internet modificou os setores da vida particular e da sociedade por meio de redes virtuais de acesso à informação, que diminuíram as barreiras da comunicação, intensificando a cibercultura e os processos de globalização (GÜZER; CANER, 2014). A globalização pode ser caracterizada pela expansão dos fluxos de informações que atingem todos os países, afetando empresas, indivíduos e movimentos sociais, pela aceleração das transações econômicas envolvendo mercadorias, capitais e aplicações financeiras que ultrapassam as fronteiras nacionais e pela crescente difusão de valores políticos e morais universais (BARBOSA, 2007). Independentemente da percepção positiva ou negativa da globalização, ela é um processo irreversível e quem não tem internet, não está integrado às redes sociais e não usa as novas formas de comunicação é visto como excluído do “espaço virtual” (BAUMAN, 2003).

Em uma sociedade globalizada, o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto na vida alheia, em função do aumento da conexão entre as pessoas e as organizações (BAUMAN, 2003). Isso nos faz refletir o quanto a globalização, articulada às novas TIC, incrementa a capacidade de comunicação humana, provocando também uma reorganização dos hábitos de socialização, por exemplo, por meio das comunidades virtuais que representam uma nova forma de interação entre o humano e o ciberespaço (RECUERO, 2005).

As mudanças tecnológicas são tão expressivas que as pessoas nascidas após a popularização da internet são consideradas "nativos digitais", sendo caracterizadas pela habilidade para usar as tecnologias e se relacionar através das novas mídias, por meio de blogs, redes sociais e de aproveitarem, assim, as possibilidades disponibilizadas pelas mesmas (PALFREY; GASSER, 2011). O acesso cada vez mais rápido a essas novas tecnologias contribui significativamente para a evolução do conceito de era digital, sendo revolucionada pelo uso quase que irrestrito de *smartphones*. Nesse sentido, ampliou-se muito o acesso às redes virtuais, pois ele passou a se dar, literalmente, na palma da mão.

Os *smartphones* são usados não somente para a comunicação, mas também como principal ferramenta para o gerenciamento da vida das pessoas, o que se refletiu num forte crescimento do mercado consumidor de celulares nos últimos anos (AGUIAR; BARRICHELO; MORANO; SILVA; OLIVEIRA; SEABRA, 2015). A estimativa mundial de *smartphones* entregues para o ano de 2018 era de 1,7 bilhão de unidades (International Data Corporation [IDC], 2014). No Brasil, em 2017, o acesso à Internet ocorreu em 70,5% dos domicílios (frente a 63,6% em 2016). Nesses domicílios, boa parte do acesso à internet aconteceu através do celular (97,8%), ficando a utilização do computador em segundo lugar (55,1%). A televisão e o *tablet* (cada um com 15,0% de indicações) também aparecem como alternativas para o acesso à internet (IBGE, 2016).

Esse conjunto de mudanças tecnológicas resultou em novas formas de aprendizagem, com recursos inovados com as TIC, quer seja para jovens estudantes, quer seja para pessoas mais velhas. Assim, as mudanças de comportamento no mundo da educação estão sendo fortemente impulsionadas pelas tecnologias digitais, num processo que consegue transcender limitações geracionais ou de faixa etária (MUSSIO, 2017). Esse cenário contribui também para uma revisão nas políticas educacionais e tem reconfigurado os cursos de graduação de modo geral, alterando e ampliando os processos educativos, tanto do ponto vista da universalização do ensino, quanto do fomento de sua qualidade e do incremento da Educação a Distância (EaD).

A EaD pode ser entendida como a modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de TIC, com atividades educativas desenvolvidas por estudantes e

educadores que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017). Na EaD, o processo de ensino-aprendizagem é alinhado às TIC, e os professores e estudantes estão separados fisicamente, e mantêm contato de forma digital (MORAN, 2018). Portanto, a EaD enseja uma nova possibilidade de ensino, que demanda estratégias pedagógicas específicas e adaptação dos estudantes e docentes às metodologias ativas da atual realidade virtual (MONTES, 2016).

Um panorama mundial das perspectivas da EaD, apresentado por Martins e Zerbini (2016), identifica a presença de várias Instituições de Ensino Superior (IES) que mostram grande impacto dessa modalidade com a metodologia de ensino *on-line*. Entre elas estão: Universidade Aberta do Reino Unido, a Universidade a Distância Indira Gandhi (Índia), a *Fern Universität* (Alemanha), a Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha), a Universidade do Ar (Japão), a Universidade Aberta (Portugal) e a *Télé-Université* (Canadá).

No Brasil, essa nova realidade de acesso e recursos tecnológicos gerou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 1996, que conferiu à EaD reconhecimento oficial para a educação superior. A referida Lei estabeleceu a validade e o incentivo do Poder Público à modalidade EaD, em todos os níveis de Educação (Art. 80). Uma primeira tentativa de regulamentar o Artigo 80 foi o Decreto nº 2.494 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), que foi revogado dois meses depois pelo Decreto nº 2.561 (BRASIL, 1998b). Se por um lado o primeiro decreto serviu de apoio para o credenciamento de cursos de graduação a distância, por outro, o segundo veio a revogá-lo, apontando para a dificuldade inicial em realizar essa mudança de concepção sobre o ensino superior.

Assim, a regulamentação efetiva para a EaD somente ocorreu quase uma década depois, a partir do Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005), sendo atualizada em 2017, pelo Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017). Entre as principais mudanças da nova legislação estão a criação de polos de EaD sem restrição geográfica e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem a exigência de que elas ofertem o mesmo curso na modalidade presencial. A estratégia do Ministério da Educação (MEC) teve como objetivo elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos (Meta 12 do Plano Nacional de Educação).

Esse conjunto de mudanças tecnológicas em associação com as políticas educacionais estabelecidas no país fizeram com que a EaD ganhasse cada vez mais

espaço e ampliasse sua relevância social em termos de democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil (MONTEIRO; BARROS, 2016). Para além desse papel de democratização, a EaD incentiva a educação permanente e permite a constante atualização e aperfeiçoamento profissional com uma menor quantidade de recursos financeiros (SILVA, 2017). Nesse contexto, o número de IES aderentes à modalidade de EaD cresceu 15% em dois anos (Panorama do Treinamento do Brasil de 2017) e o número de matrículas aumentou 17,6%, registrando o maior percentual desde 2008, enquanto a modalidade presencial diminuiu 0,4% no mesmo período (INEP, 2018).

Os cursos de graduação ofertados nessa modalidade vêm permitindo o acesso daqueles que não conseguem frequentar presencialmente um curso superior, seja em razão da distância, da dificuldade de deslocamento, do custo financeiro ou da indisponibilidade de tempo. Nesse sentido, a flexibilidade de tempo e a superação da distância geográfica podem ser citadas como vantagens da EaD (COVALSKY, 2016) e como requisitos que hoje contribuem para democratização do Ensino Superior em nossa sociedade.

As TIC contribuem de forma significativa para as novas perspectivas dessa modalidade de ensino, basicamente em função de: facilidades de design, possibilidade de produção sofisticada; rápida emissão e distribuição de conteúdos; interação com pessoas por meio de plataformas digitais repletas de informações e recursos. Tais avanços tecnológicos permitiram, portanto, um redesenho das disciplinas e conteúdos oferecidos na modalidade a distância e também impulsionaram tanto o *blended-learning* (processo de ensino-aprendizagem misto, que mescla atividades *on-line* e presencial), quanto os cursos *on-line* abertos e massivos denominados *Massive Open On-line Course* (MOOCs). Nesse sentido, há uma tendência de expansão da EaD e, também, de cursos híbridos ou semipresenciais (GÜZER; CANER, 2014).

No Brasil, a oferta de cursos híbridos ocorreu com a iniciativa do MEC em permitir, a partir da Portaria Ministerial de nº 4.059 do ano de 2004, a possibilidade restrita de os cursos de graduação ofertados na metodologia presencial disponibilizarem 20% da sua carga horária em EaD. Em outubro de 2016, a Portaria nº 1.134/2016 trouxe nova regulamentação para a questão da oferta de disciplinas em EaD nos cursos superiores, flexibilizando o modelo híbrido, permitindo que as IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido, ofereçam disciplinas na modalidade

EaD, desde que as avaliações sejam realizadas presencialmente. Em dezembro de 2018, a Portaria nº 1.428 do MEC aumentou esse percentual para 40% da carga horária dos cursos (excetuados os de saúde e engenharias), mediante alguns requisitos, relacionados ao conceito institucional e ao conceito de curso, ambos derivados de avaliações do MEC. Para as instituições que não cumprem esses requisitos, o limite da oferta de EaD em cursos presenciais segue sendo de até 20% da carga horária total do curso.

Assim, ainda que haja dúvidas por parte da sociedade sobre possíveis restrições à modalidade EaD, a modalidade híbrida tem crescido e parece se configurar como uma tendência para o futuro, pois cada vez mais cursos presenciais utilizam TIC como recurso complementar aos processos de aprendizagem (DZIUBAN; GRAHAM; MOSKAL; NORBERG; SICILIA, 2018; GÜZER; CANER, 2014; MOSKAL; DZIUBAN; HARTMAN, 2013). De acordo com o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 2018, foram contabilizadas mais de 1,1 milhão de matrículas nos cursos semipresenciais. Pesquisas apontam esse modelo como flexível e motivador para os alunos, mas em termos pedagógicos, esses fatores não necessariamente garantem a efetividade dos cursos. Um ambiente positivo de aprendizagem requer incentivo à participação discente, com estratégias de interação social de forma colaborativa (GÜZER; CANER, 2014).

O presente estudo tem como objetivo traçar um panorama da EaD no Brasil, especificamente nos cursos de graduação a distância e seus efeitos em termos de permanência e evasão, práticas pedagógicas e perfil discente. Para tanto, foi realizado um levantamento de dados sobre a EaD em diferentes fontes, a saber: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC e ABED.

Para a organização e discussão das informações coletadas nessas diferentes fontes, foi traçado um panorama a partir do modelo teórico intitulado como Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS), proposto por Borges-Andrade (1982; 2006). O uso de tal modelo visa construir uma análise e interpretação integradas das informações obtidas, de forma a promover uma visão geral do tema e também oferecer subsídios aos processos de tomada de decisão a ele relativos. O MAIS está baseado na suposição de que um modelo de avaliação de ações educacionais deve basear-se em algumas questões centrais e no levantamento de dados concernentes a características dessas ações e ao ambiente em que elas ocorrem.

Dessa forma, o modelo foi organizado em cinco componentes, a saber: Insumos, Processos, Procedimentos, Resultados e Ambiente, este último subdividido em quatro subcomponentes (Necessidades, Disseminação, Apoio e Resultados de longo prazo). As próximas seções apresentam a EaD no Brasil à luz de tal modelo teórico, sendo discutidos cada um de seus componentes.

Insumos

O modelo MAIS entende por Insumos os fatores físicos, sociais e os estados comportamentais e cognitivos, anteriores à ação educacional. Conhecer os insumos contribui de forma significativa para a análise do cenário da ação que será avaliada, visto que essas informações podem estar associadas a resultados e efeitos em longo prazo (BORGES-ANDRADE, 2006). Além disso, as características da clientela também são informações úteis para pensar as estratégias pedagógicas que serão adotadas, produzindo efeitos sobre os componentes relativos a processos e a procedimentos (ALMEIDA; MENESES; ABBAD, 2012).

No caso da EaD, alguns dados sociodemográficos da população brasileira e algumas características do perfil do estudante de graduação a distância são informações importantes para compreender o panorama que se tem dessa modalidade educacional. O país vem se destacando no uso da EaD e no consequente acesso à educação a camadas da população cada vez maiores (MORAN, 2018), embora tal modalidade ainda careça de maior credibilidade na sociedade brasileira (SANTOS JÚNIOR; BATISTA, 2012).

Talvez uma das informações mais relevantes para analisar insumos para a EaD diga respeito ao acesso à internet, uma vez que os cursos de graduação a distância utilizam basicamente recursos da Web (MORAN, 2018). Dados de 2016 mostravam que, a partir de 10 anos idade, três em cada quatro brasileiros (77%) possuíam telefone móvel para uso pessoal e 92,6% dos domicílios contavam com celular (IBGE, 2016). O fato de a quase totalidade desses aparelhos serem *smartphones* indica a possibilidade do uso da tecnologia mobile para os cursos de graduação a distância. Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2012 apontava que, em 2018, atingiríamos o patamar de um computador para cada habitante. Assim, a disponibilidade de computador não figura como empecilho para a EaD (SILVA, 2012).

Os dados do censo da ABED (2018) confirmam o que já seria esperado: o acesso à internet e a computadores nas IES ou em polos avançados que elas disponibilizam é maior para os alunos de cursos totalmente a distância (84% das IES oferecem tal acesso, enquanto nas IES que oferecem cursos semipresenciais esse percentual é de 73%). Os alunos de graduação totalmente a distância também recebem das IES *tablets* (12%), *smartphones* (14%) e *e-readers* (1%), o que é muito menos frequente nos cursos semipresenciais (4%, 1% e 0%, respectivamente). Para essas pessoas, esses recursos são essenciais, pois o perfil predominante é de “trabalhadores que estudam”, e não “estudantes que trabalham”. Isso fica evidenciado tanto pela distinção de faixa etária, como por dados do IBGE, pesquisas do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas [IPEA] e do Censo EAD.BR 2017. O perfil é de pessoas com idade média maior que os alunos dos cursos presenciais e com inserção mais consolidada no mercado de trabalho, demandando, por conseguinte, uma melhor gestão do tempo de estudo.

Um novo fenômeno que tem sido observado nos últimos anos é a mudança no perfil dos alunos, que começam a entrar com maior peso na educação a distância. Pessoas que acabaram de concluir o Ensino Médio passaram a considerar a EaD como opção de continuidade para o ensino universitário. Tal fenômeno pode estar associado à crise econômica do país e a uma mudança do valor atribuído a cursos a distância, rompendo com a noção de que a EaD atenderia apenas àqueles que foram excluídos do ciclo natural de escolarização (SILVA; MOURÃO, 2016). Essa tendência de expansão da EaD é confirmada pelo Censo da Educação Superior no Brasil, de 2017, que indicou quase 1,8 milhão de estudantes matriculados em cursos de graduação a distância, o que representa uma participação de 21,2% no total de matrículas (INEP, 2018).

Se, no passado, o público que buscava cursos a distância estava centrado em pessoas com mais idade e que não tiveram chance de fazer graduação presencial no início da vida adulta ou em pessoas que buscavam uma segunda titulação, esse perfil não é mais o único nos cursos de EaD. Os matriculados na graduação em EaD são cada vez mais jovens. Atualmente, a idade mais frequente dos ingressantes é 21 anos, com uma diferença relativamente pequena para os cursos presenciais, cuja maior frequência ocorre aos 18 anos (INEP, 2018). No censo da ABED, os cursos regulamentados totalmente a distância apresentavam uma alta incidência de alunos nas faixas de 26 a 30 anos (29%) e de 31 a 40 anos (37%). Assim como ocorre

no ensino presencial, na graduação EaD também há um predomínio de mulheres – cerca de 55% nas IES privadas e 59% nas públicas federais, com percentuais ainda mais elevados nas estaduais e municipais (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

A opção por cursos de licenciatura se destaca nos estudantes da EaD, enquanto o bacharelado é a opção da maioria dos estudantes da graduação presencial (INEP, 2018). Os dados do censo nacional de EaD apontam que, em 2016, 135.236 alunos estavam matriculados em cursos de licenciatura e 32.957 cursavam licenciatura com bacharelado (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018). Na EaD, os cursos com maior número de estudantes são: Pedagogia (25%), Administração (13%) e Serviço Social (7%), enquanto nos presenciais predominam matrículas em Direito (11%), Administração (9%) e Engenharia Civil (4%) (INEP, 2018).

Outro ponto que merece destaque na análise do perfil dos estudantes diz respeito à relação entre trabalho e estudo, que decorrem, sobretudo, das circunstâncias do cenário sócio-político-econômico atual. Grande parte dos estudantes universitários brasileiros trabalha e é responsável pelo sustento da família, precisando articular as esferas de vida de estudo e trabalho. Mas, enquanto nos cursos de graduação totalmente a distância há uma prevalência de alunos que estudam e trabalham (75%), nos cursos semipresenciais e presenciais, esse percentual é de 24% (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

O desenho dos procedimentos instrucionais dos cursos a distância (tema da próxima seção) pode se beneficiar muito do conhecimento acerca do perfil sociodemográfico do estudante e de características pessoais do mesmo, tais como autoeficácia (ALMEIDA; MENESES; ABBAD, 2012), motivação (ABBAD; LACERDA; PILATI, 2012) ou perfil cognitivo-comportamental, incluindo aqui as estratégias de aprendizagem que cada um estabelece (ZERBINI; PILATI, 2012). A literatura da área associa o bom desempenho na EaD ao perfil do estudante, em termos, por exemplo, do grau de autonomia, das habilidades tecnológicas, da visão crítica para selecionar o que é mais importante (OKADA; BARROS, 2010).

O fato de, nos cursos EaD, a maior parte do processo de ensino aprendizagem ocorrer no ambiente virtual possibilita que as organizações tenham mais informações sobre o que os estudantes usam para aprender, desde a frequência com que acessam os ambientes, o tempo que fica em cada parte do conteúdo, as atividades

que realiza, o número de repetições dos testes e atividades educacionais etc. Assim, a análise do perfil desse estudante e o conhecimento sobre as especificidades de cada curso abrem possibilidades para o planejamento de cursos a distância mais próximos da realidade do aluno, estimulando a conclusão dos mesmos com sucesso (PASSOS; SONDERMANN; BALDO, 2013). Com isso, as IES têm novos insumos para rever seus procedimentos, aperfeiçoando suas metodologias e recursos pedagógicos, como será discutido na seção que se segue.

Procedimentos

De acordo com o modelo MAIS, o componente Procedimentos diz respeito às operações necessárias para facilitar ou produzir os resultados instrucionais. Refere-se a estratégias usadas na situação de ensino, planejadas e controladas pelo instrutor ou por algum meio de entrega da instrução, que podem provocar resultados no processo de aprendizagem. São alguns exemplos de variáveis relacionadas a esse componente: tipo de direcionamento da aprendizagem, adequação instrucional dos materiais de ensino, nível de complexidade das competências (BORGES-ANDRADE, 2002; 2006). Os dados sobre essas variáveis possibilitam compreender melhor as estratégias instrucionais e avaliar a sua contribuição para a aprendizagem.

Na modalidade EaD, o direcionamento do processo de ensino aprendizagem, ao longo dos anos, vem sendo impulsionado pelos avanços da tecnologia. A modalidade é reconhecida por explorar certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura (VILLELA; MESQUITA, 2018; LEVY, 1999). A criação dos ambientes virtuais é, portanto, um dos desafios que as IES enfrentam, uma vez que eles devem fundamentar-se em situações de aprendizagem que estimulem a compreensão e a construção de conhecimentos (VALENTE, 2014). A mudança no uso dos recursos tecnológicos adotados pelos cursos de graduação a distância fica evidenciada no Censo EaD de 2017, que mostra que as atividades mais solicitadas aos estudantes são discussões (75%), produção de textos acadêmicos (59%) e não acadêmicos (40%), soluções de problemas (53%), e atividades de prática profissional (13%), deslocando para a aprendizagem a centralidade que anteriormente ficava com o ensino (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

Nesse novo contexto, observa-se que a EaD, assim como os cursos presenciais, demanda um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa do estudante e a utilização de procedimentos que despertem sua motivação para aprender, disponibilizando as informações pertinentes de maneira organizada e no momento apropriado (LEITE; RAMOS, 2017). Para isso, conhecer o perfil do estudante é também primordial para implementação do modelo do curso e para a seleção de recursos e estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem. A definição dos procedimentos instrucionais na EaD deve levar em conta que o perfil de estudante dessa modalidade difere da modalidade presencial, uma vez que se espera do aluno de EaD algumas características básicas como autonomia, capacidade de comunicação e domínio tecnológico (GUAREZI; MATOS, 2012). Conforme foi citado anteriormente, boa parte do público universitário hoje emerge da chamada era dos “nativos digitais” e estão constantemente conectados, visto a sua imersão e facilidade com a tecnologia, em particular mídias sociais: mensagens instantâneas, Twitter, Facebook e uma série de aplicativos executados em dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones* (BATES, 2016).

Como o público da EaD pensa e aprende diferente e espera usar as mídias sociais em todos os aspectos da sua vida (OLIVEIRA; SILVA, 2016), os métodos de ensino precisam considerar um maior grau de individualização da aprendizagem, com adaptação na atuação dos professores e instrutores e um nível mais alto de habilidades de ensino (BATES, 2016). Nessa lógica, os ambientes virtuais de aprendizagem são concebidos para favorecer a distribuição de conteúdos e a comunicação entre docentes e discentes.

Apesar de outras ferramentas também contribuírem para a distribuição de conteúdos (*e-mail*, redes sociais, grupos de *chat*, *blogs* e discos virtuais), atualmente 79% dos cursos totalmente a distância utilizam a tecnologia dos ambientes virtuais. As teleaulas (86,2%) e os textos digitais (85,7%) representam os recursos mais ofertados para transmissão dos conteúdos nos cursos. Em seguida, estão os vídeos que não são teleaulas (71,4%), seguidos por livros eletrônicos (70,9%) e livros impressos (70,7%), e objetos de aprendizagem digitais (67,5%) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

Mas não se pode perder de vista que, embora a tecnologia seja uma ferramenta útil no processo ensino aprendizagem, são demandados também projetos pedagógicos bem organizados e mudança nos currículos (MARCHIORI; MELO; MELO, 2011). Nesse

sentido, o MEC normatizou procedimentos, estabelecendo Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, que definem princípios, diretrizes e critérios para as instituições ofertarem os cursos de graduação na modalidade a distância. Apesar de estabelecer referenciais de qualidade, o MEC admite que não há um modelo único de EaD, podendo os programas apresentarem diferentes estratégias, desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais tecnológicos (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018). Esses referenciais incentivam avanços da modalidade, investimento por parte das IES, com consequente atualização das ferramentas e estratégias pedagógicas utilizadas nos cursos. Como exemplo, o Censo da EaD em 2016 apontava que os cursos *on-line* passaram a incluir jogos eletrônicos (18%), simulações *on-line* (10%) e recursos adaptativos (11%). Obviamente, essas mudanças de procedimentos instrucionais acarretam também alterações nos processos de aprendizagem como será visto na seção que se segue.

Processos

O componente Processos no modelo MAIS é compreendido como os aspectos significantes para a aprendizagem do estudante, à medida que os procedimentos são implementados. Esses aspectos podem começar a ocorrer logo após o início dos cursos, quando os procedimentos instrucionais são iniciados, e tendem a se somar ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, os Processos podem ser definidos como ocorrências resultantes da realização dos procedimentos e geralmente associados a desempenhos intermediários, podendo prever resultados finais (BORGES-ANDRADE, 2002; 2006).

A evolução do processo de aprendizagem na EaD evidencia que educar significa muito mais que treinar pessoas para o uso de TIC, formando indivíduos para o domínio de competências amplas, que envolvam o “aprender a aprender” (VIANNA; ATAIDE; FERREIRA, 2015). O uso das ferramentas tecnológicas está a serviço, portanto, de uma metodologia que oferece diferentes possibilidades de aprendizagem em que o estudante constrói conhecimento de forma autônoma, desenvolvendo habilidades e valores.

Para que o desenvolvimento dessas habilidades aconteça, dois fatores são importantes: o processo de interação entre professores e estudantes e a implantação de ambientes virtuais de aprendizagem, com ferramentas que possam disponibilizar

conteúdos para mediar o processo ensino aprendizagem. Silva (2012) destaca algumas ferramentas que quando usadas devidamente com estratégias pedagógicas consistentes, podem favorecer ao processo educacional *on-line*. São elas: *chat*, fórum, *blog*, *Youtube*, *TeacherTube*, *Second Life*, jogos *on-line*, *wikis*. Essas ferramentas e os ambientes virtuais e digitais permitem proporcionar atividades mediadas pelas TIC, integrando múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentando informações de forma organizada e colaborativa (MARTINS; ZERBINI, 2016).

Dessa forma, o processo ensino aprendizagem na modalidade EaD ocorre em um cenário, em que os interlocutores estão conectados boa parte do tempo. Os estudantes estabelecem comunicação síncrona e assíncrona com colegas e professores/tutores, sendo que esses últimos passam a ser considerados mediadores do processo ensino-aprendizagem. As pesquisas indicam que, atualmente, os recursos mais utilizados nos cursos de graduação a distância são: ambiente virtual de aprendizagem (79%), *e-mail* ou listas (60%), grupos de *chat* – Whatsapp, Telegram etc. (23%), grupos em redes sociais – Facebook, Google+ (27%), discos virtuais – Google Drive, Dropbox (12%), evidenciando assim um alto índice da utilização de aplicativos para dispositivos móveis, que embora não tenham sido concebidos especificamente para a educação, apoiam o processo de aprendizagem de forma positiva, contribuindo para a distribuição do conteúdo (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

Os processos de aprendizagem adotados pelos alunos de graduação a distância são, portanto, diferenciados dos cursos tradicionais, uma vez que eles se apoiam em metodologias ativas de aprendizagem, adotando processos de estudo que são mais interativos e dinâmicos (GOULÃO, 2012). A expressão “metodologias ativas” pressupõe que o conhecimento advém de um processo de construção, baseada na aprendizagem por experiência, criação e aplicação que demanda autonomia e compartilhamento entre pares (MOREIRA; ANDRADE, 2018). A lógica que priorizava a transmissão de conteúdos passa, então, a ser substituída por uma nova lógica voltada para a aprendizagem significativa na graduação, com atividades mais diversificadas e percursos individuais e grupais mais alinhados (BEHAR, 2009).

Nesse sentido, as metodologias ativas de aprendizagem podem servir como pontos de partida para os estudantes prosseguirem em processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização e reelaboração de novas práticas (MORAN, 2018). O fato de a maior parte dessas atividades dos cursos de graduação EaD ocorrer

em ambientes virtuais modifica o processo de aprendizagem dos estudantes, pois eles passam a ter um acesso mais amplo a informações e também a possibilidade de recorrer aos conteúdos no momento e na ordem em que desejarem. Como decorrência dessas mudanças no processo de aprendizagem, são esperados resultados melhores, como será discutido na seção que se segue.

Resultados

O quarto componente do modelo MAIS são os Resultados, que compreende a descrição do que é produzido e dos principais focos de interesse de avaliação. Os resultados dizem respeito ao que foi aprendido ou alcançado ao final do processo educacional, referindo-se ao desempenho imediato dos estudantes considerando tanto as metas pretendidas, quanto os efeitos inesperados (BORGES-ANDRADE, 2002; 2006). As variáveis relativas a esse componente indicam, portanto, desempenhos dos aprendizes, caracterizando-se como uma variável de critério dos componentes Insumos, Processos, Procedimentos e algumas dimensões do Ambiente. Além disso, os resultados imediatos também são potencialmente variáveis preditoras dos resultados em longo prazo, quando se faz acompanhamentos de egressos.

No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2007, foi a primeira vez que o INEP comparou o desempenho dos estudantes de cursos de graduação da modalidade presencial com estudantes da mesma área na modalidade EaD. A análise dos resultados dos alunos ingressantes naquele período foi favorável à EaD (em nove das 13 áreas o resultado havia sido melhor nesse grupo de alunos). Já a análise dos concluintes foi limitada, porque apenas quatro áreas (Administração, Formação de Professores, Matemática e Pedagogia) tinham concluintes em número suficiente para a comparação de cursos presenciais e a distância. Os resultados evidenciaram que em duas dessas áreas (Administração e Matemática) os resultados dos estudantes dos cursos EaD eram superiores aos dos cursos presenciais. Dez anos depois, os resultados do Enade de 2017, divulgados em outubro de 2018, apontam outro cenário. Somente 5,9% dos 10.570 cursos avaliados atingiram conceito 5 (nota máxima da avaliação), sendo 6,1% dos cursos da modalidade presencial e somente 2,4% dos de EaD com esse conceito. E o mais grave: a maioria dos cursos de EaD (45,7%) posicionou-se nos conceitos 1 e 2 (MEC, 2018). Tal resultado traz reflexões sobre em que medida a expansão da modalidade na última década está associada a uma perda de qualidade dos cursos.

Outro fator preocupante é a evasão nos cursos universitários. Embora o número de matrículas nos cursos de graduação seja grande, a evasão nas IES no Brasil também se constitui em um problema, visto que representa prejuízos para os setores público e privado (FIALHO, 2014). O censo da ABED indicou que, em 2017, as taxas de evasão na EaD foram ainda maiores que no presencial, porém 5% do total de instituições conseguiram reduzir tais taxas para 6 a 10% e somente 1% das IES ainda registra taxas de evasão acima de 50% (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018).

O início do curso na modalidade a distância é o momento de maior índice de evasão, visto que uma parte não se adapta à rotina de estudos individuais que a modalidade exige. Possivelmente, essa desistência está associada ao imaginário de que é possível aprender sem esforço na EaD, às dificuldades de adaptação à vida acadêmica que ocorrem no início de cursos de graduação em ambas as modalidades (SOARES; SEABRA; GOMES, 2016), ou ainda às competências e estratégias de estudo específicas que são demandadas na modalidade EaD (MARTINS; ZERBINI, 2016). Independentemente da modalidade de ensino, no momento de ingresso em um curso superior, o estudante se depara com fatores de estresse face às mudanças de contexto educativo e aos desafios que essa transição requer em termos de autonomia e maturidade dos discentes (PORTO; SOARES, 2017). No caso da EaD, vários fatores são apontados como causas de evasão, entre eles: a falta da tradicional relação presencial entre aluno e professor, o insuficiente domínio do uso do computador por parte do aluno, a dificuldade do aluno em expor ideia em uma comunicação escrita a distância, o cansaço ao final do dia de trabalho, ausência de tempo e de condições financeiras ou sociocultural dos estudantes (MOREIRA; ANDRADE, 2018). O entendimento dos principais motivos que contribuem para evasão pode ajudar a repensar as estratégias das IES no sentido de buscar uma melhor relação custo-benefício para os discentes, ampliando a motivação para permanecer no curso (UMEKAWA; ZERBINI, 2015). Visando entender melhor o contexto da modalidade EaD, a próxima seção aborda o último componente do Modelo MAIS, e seus subcomponentes.

Ambiente

O último componente do modelo MAIS é o Ambiente, que se refere a todas as condições, atividades e eventos na sociedade, na comunidade, na organização ou na escola. Compreende, portanto, aspectos contextuais que podem exercer influência no sistema educacional como um todo. Por ter maior amplitude que os demais componentes, este último componente está subdividido em quatro subcomponentes, que incluem as necessidades, a disseminação, o apoio e os resultados em longo prazo que derivam da ação educacional (BORGES-ANDRADE, 2002; 2006). Cada um desses subcomponentes será descrito a seguir.

Necessidades

O subcomponente “Necessidades” diz respeito à identificação de lacunas importantes entre desempenhos esperados e realizados, e à definição das prioridades que devem ser consideradas no processo educacional (BORGES-ANDRADE, 2002; 2006). Os dados sobre necessidades embasam o desenvolvimento das disciplinas e demais componentes curriculares de um determinado curso. Nesse sentido, para além da definição de diretrizes curriculares gerais, a EaD precisa também levar em consideração as competências que os estudantes já dominam, bem como as necessidades de desempenhos futuros que eles apresentam.

Levantar as lacunas de competências dos estudantes ingressantes e manter uma pesquisa dessa natureza ao longo do curso pode ser muito útil para produzir melhorias no processo educacional. O fato de a EaD permitir acesso a uma enorme quantidade de informações sobre os estudantes – atividades que eles realizam com maior facilidade, tempo despendido em cada disciplina ou atividade, frequência de comunicação com professores e colegas relativamente a cada conteúdo – permite um levantamento sistemático das necessidades do público-alvo. Apesar de haver uma maior facilidade para identificar as necessidades dos estudantes, poucas são as pesquisas que focalizam tal dimensão.

Nesse sentido, é preciso considerar que as mídias utilizadas hoje na EaD podem proporcionar uma diversidade de relatórios que podem embasar o conhecimento das necessidades dos estudantes, contribuindo para o processo de gestão educacional e para o desenvolvimento de serviços de apoio aos estudantes (DAUDT; BEHAR, 2013). As IES também precisam estabelecer as competências básicas e necessárias para que se tenha êxito no curso escolhido, considerando, por exemplo, o domínio tecnológico necessário para um curso dessa natureza (ABBAD; MOURÃO;

ZERBINI; CORREIA, 2015). Quando os estudantes têm ciência dessas demandas, aumentam as chances de bom desempenho, visto que tais competências básicas se diferenciam do estudante da modalidade presencial (DAUDT; BEHAR, 2013).

Assim como na educação presencial, o aluno deve estabelecer os horários de ir à sala de aula virtual, mesmo que com certa flexibilidade e precisa apresentar competências para aprender a aprender, selecionar, hierarquizar e avaliar a informação, exercendo um papel ativo no processo de aprendizagem (VALENTE, 2014). Além disso, é preciso que o aluno tenha automotivação e autodisciplina, pois o ambiente *on-line* é livre, e junto com a liberdade deve haver também responsabilidade, comprometimento e disciplina (BEHAR, 2009). Por fim, conhecendo tais necessidades, as IES precisam conscientizar o aluno para o fato de que a flexibilidade de tempo na EaD requer mais responsabilidade dos estudantes (VALENTE, 2014).

Disseminação

O subcomponente "Disseminação" tem a capacidade potencial de influenciar todos os demais componentes do MAIS, uma vez que ele diz respeito a como os estudantes obtiveram informação sobre o curso e por que buscaram aquela determinada modalidade. Esses dados ajudam as IES a desenvolverem programas que facilitem a aceitação da educação a distância tanto por parte dos estudantes, como parte da comunidade de um modo geral.

O início dos cursos de graduação a distância foi marcado por uma resistência na academia, devido às tentativas frustradas de implantação da modalidade, que prejudicaram a sua imagem, com cursos de menor valor acadêmico e voltados para o público de baixa renda (FERREIRA, 2010). Atualmente, a imagem da modalidade é menos negativa e a elevada oferta de EaD ampliou bastante a concorrência e a disseminação dos cursos, levando as instituições a investirem fortemente no marketing para atrair e reter candidatos.

O estudante universitário hoje está cada vez mais seletivo ao escolher um curso superior e avalia de forma criteriosa tanto a instituição quanto os serviços por ela prestados. Questões como infraestrutura, conexão com a internet e programas de capacitação de professores/tutores são algumas das variáveis intervenientes no processo de satisfação dos discentes. Ao avaliar o que leva um estudante a optar

pela EaD, constatou-se que a maioria aponta que a flexibilidade foi a principal razão da escolha da EaD (BORGES; MONDINI; DOMINGUES; MONDINI, 2016). Outras pesquisas reforçam a importância da flexibilidade de horário e apontam fatores como a possibilidade de harmonizar a vida pessoal, conciliando trabalho e estudo e os valores mais baixos das mensalidades como fatores que influenciam no momento da escolha (MARTINS; ZERBINI, 2016).

Ainda que haja estudos indicando que a propaganda midiática não é o elemento mais relevante na escolha por uma IES (MELO; JESUS, 2013), a divulgação maciça dos processos seletivos em veículos como rádio e TV, *outdoors*, jornais, *sites* e malas direta e redes sociais são fundamentais, pois a maioria dos estudantes acaba pesquisando cursos e instituições através dos canais de mídia. Isso ocorre porque a informação processada e redistribuída em formato digital representa uma forma de disseminação, que inclui opiniões dos usuários (uma fonte de credibilidade), o que pode contribuir no processo de decisão de matrícula (SILVA, 2017).

Vale ainda o registro de que, em defesa do acesso à informação dos estudantes e candidatos, o Decreto nº 5.622 de 2005, estabelece que as instituições credenciadas para a oferta de EaD devem apresentar os atos de credenciamento, autorização e reconhecimento dos cursos no material de divulgação dos mesmos, bem como “informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições (BRASIL, 2005). Essa determinação legal contribui para uma comunicação mais assertiva com os candidatos, na hora de escolher a instituição e o curso, tornando mais seguro o processo de disseminação da EaD. Além disso, a Lei nº 13.168, de 6 de outubro de 2015, também obriga as IES a divulgarem os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação – o que reforça a importância atualmente atribuída à dimensão da disseminação de informações no que tange ao Ensino Superior. Na próxima seção abordaremos como a questão do suporte também é um elemento importante para a realização da formação superior no contexto da EaD.

Apoio/Suporte

De acordo com o Modelo MAIS, Apoio é um subcomponente do Ambiente que abrange variáveis no lar do aprendiz, da escola, do local onde trabalha ou da comunidade, que influenciam diretamente os insumos, procedimentos e processos,

e indiretamente a aprendizagem e os resultados em longo prazo (BORGES-ANDRADE, 2002; 2006). Esse subcomponente pode aparecer desde o primeiro momento da avaliação de necessidades até a última vez em que os efeitos permanentes ocorrem no ambiente e pode também envolver um extenso conjunto de atores, tais como: colegas; professores; tutores; coordenadores de curso; equipe técnica; ou atores fora do ambiente educacional, como familiares e colegas de trabalho.

No caso dos cursos de graduação a distância, muitos são os atores que influenciam e apoiam diretamente o aprendiz, os procedimentos e processos (PERETTI; BRUNETTA; WERNER, 2009). A oferta dos cursos e sua qualidade são fortemente dependentes de uma estrutura material, de recursos humanos, de uma organização pedagógica, administrativa e suas responsabilidades. Os próprios mecanismos de gestão e seus aparatos podem fornecer informações que servem de suporte para atender as demandas da modalidade (FERREIRA, 2010). No caso dos cursos com apoio da internet, considerados os modelos pedagógicos, há também suporte da equipe operacional no âmbito tecnológico relacionado à plataforma virtual.

Essas estratégias de apoio ou suporte pedagógico e tecnológico – embora muitas vezes sejam dispendiosas – podem ser decisivas no enfrentamento de sentimentos de isolamento e solidão durante o processo formativo. Da mesma forma, podemos dizer que a qualidade e a agilidade do apoio frente às dificuldades apresentadas são fundamentais para que os alunos não percam o entusiasmo com o curso (DAUDT; BEHAR, 2013). O projeto pedagógico deve prever tal suporte, articulado a um processo de *design* instrucional que leve em conta o perfil do aluno, os objetivos de aprendizagem e as linhas pedagógica e metodológica (KENSKI, 2015).

Algumas vezes os alunos também demandam o desenvolvimento de habilidades que lhes possibilite aprender em um processo de ensino que requer autonomia e cooperação. Esse suporte pode ser oferecido tanto por meio de conteúdos sobre o aprender a aprender, como também pela atuação de professores, tutores e/ou orientadores acadêmicos, de forma a favorecer os resultados e o desenvolvimento de competências essenciais para o êxito na modalidade EaD. A seguir, trataremos, então, do último subcomponente do ambiente que abordará questões vinculadas a resultados de longo prazo.

Resultados de longo prazo

Os *Efeitos em longo prazo*, por sua vez, pode ser considerado o último subcomponente do Ambiente, estando relacionados às consequências mais duradouras do curso (BORGES-ANDRADE, 2002; 2006). Essa avaliação precisa fornecer medidas de resultados dos estudantes após concluir o curso de graduação, ou seja, efeitos que aparecem ao longo do tempo e que não derivam meramente de avaliações escolares. Assim como os resultados imediatos, os resultados de longo prazo podem incluir efeitos esperados e inesperados, que decorrem do curso realizado. Nesse sentido, indicadores como continuidade nos estudos, empregabilidade e desenvolvimento profissional precisam ser levados em conta quando se analisam resultados de longo prazo de cursos de graduação, quer sejam presenciais, quer sejam à distância.

As pesquisas mostram que, no Brasil, o número de graduados egressos da EaD vem aumentando de forma significativa. Em 2017, o índice de concluintes aumentou 9,3% quando comparado a 2016, enquanto, no presencial, o crescimento foi inferior a 1% (INEP, 2018). Mas, se por um lado, há um crescimento no número de concluintes na modalidade a distância, por outro, ainda há casos em que o mercado de trabalho prefere alunos oriundos de cursos presenciais sob uma expectativa de que eles ofereceriam maior qualidade (SANTANA, 2013).

Apesar do preconceito ainda enfrentado pela EaD, estudos apontam que os estudantes apresentam, em longo prazo, um crescimento pessoal acentuado e significativo índice de aprovação em concursos públicos (SANTANA, 2013). O êxito após a formação nessa modalidade indica um desenvolvimento profissional, com melhorias em relação à qualidade de vida, acesso à educação e a outras oportunidades de formação profissional (MATIS, 2017).

O egresso da modalidade a distância, em geral, possui características profissionais atrativas, pois a modalidade EaD desenvolve habilidades demandadas pelo mundo do trabalho, tais como: maior poder de organização, disciplina e senso de responsabilidade, capacidade de planejamento, organização do tempo e a familiaridade com a utilização das tecnologias (PIMENTA, 2017). Nesse sentido, a experiência durante a formação em um curso a distância pode contribuir para a construção de um perfil de egresso proativo, dinâmico e apto para os desafios atualmente demandados dos profissionais.

Agenda de pesquisa em EaD

Considerando que a EaD terá importante papel no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que, até 2024, 33% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados no Ensino Superior, é preciso pensar uma agenda de pesquisa que viabilize um avanço consistente para essa modalidade. À luz do Modelo MAIS, essa agenda precisa contemplar os diferentes componentes do modelo, de forma a contemplar estudos empíricos que permitam uma visão mais integrada dos cursos de graduação na modalidade a distância.

Em relação aos insumos, a agenda de pesquisa deve contemplar não apenas os motivos que levam as pessoas a optarem pela modalidade EaD na escolha de um curso superior, mas também o perfil dos estudantes que fazem tal opção, o acesso que eles têm à tecnologia, as estratégias de aprendizagem que utilizam, as crenças que têm sobre Educação Superior e o significado que atribuem à sua formação profissional. Nesse sentido, seria importante ter estudos comparativos de estudantes presenciais e a distância, matriculados nos mesmos cursos, a fim de identificar diferenças e semelhanças nos perfis estudantis e subsidiar reflexões e mudanças nas propostas de cursos e desenhos instrucionais de ambas as modalidades.

No que diz respeito aos procedimentos pedagógicos e aos processos de aprendizagem, a modalidade também requer melhorias, com maior aproveitamento do potencial que a tecnologia virtual pode oferecer. Assim, considerando o avanço dos *software* e sistemas computacionais destinados ao acompanhamento e monitoramento dos estudantes e professores, a agenda de pesquisa sobre a EaD no Ensino Superior precisa contemplar pesquisas de acompanhamento tanto dos estudantes, quanto dos professores. Pesquisas que coletem dados de navegação no ambiente virtual de aprendizagem podem fornecer informações relevantes sobre o uso dos recursos pedagógicos ofertados e também os processos adotados pelos estudantes em interação com o curso. Ademais, é importante identificar quais as ferramentas mais utilizadas pelos estudantes para se manterem conectados não só com a plataforma virtual do curso, mas também com outros recursos advindos de diversas fontes da Web que complementam o processo de aprendizagem.

A mensuração de resultados da EaD no Ensino Superior também precisa ser contemplada na agenda de pesquisa sobre a temática, quer seja em termos de resultados imediatos (como o desempenho nas diferentes disciplinas e a permanência no curso), quer seja em termos de resultados em longo prazo (como

desempenho no Enade, avanço na educação formal em termos de pós-graduação, aprovação em concursos públicos ou inserção no mercado de trabalho privado, desempenho profissional). A agenda para tais estudos deve considerar, preferencialmente, delineamentos longitudinais que permitam avaliar o avanço dos estudantes e egressos ao longo do tempo.

Por fim, no que diz respeito ao componente ambiental, há um conjunto de aspectos a serem considerados na agenda de pesquisa. Estudos sobre as necessidades dos estudantes que levam à opção pela modalidade a distância, bem como estudos sobre as estratégias de disseminação dos cursos podem ser relacionados com outras variáveis como aquelas relativas à adaptação acadêmica e às estratégias individuais ou institucionais que contribuem para a permanência dos estudantes nos cursos. Do ponto de vista do apoio, pesquisa sobre um ambiente suportivo para a EaD também devem ser incluídas na agenda da área. Nesse sentido, seriam esperadas pesquisas sobre o processo de adaptação do estudante, o apoio do tutor e até mesmo de uma equipe multidisciplinar, sobretudo nos períodos iniciais e o seu possível impacto na permanência dos estudantes nos cursos de EaD e em seu desempenho acadêmico.

Considerações Finais

O estudo apresentado busca uma reflexão sobre o panorama evolutivo da modalidade de educação a distância no ensino superior brasileiro, tendo como base o Modelo MAIS, que permite uma avaliação de importantes componentes educacionais. A análise do panorama obtido aponta para uma célere expansão da modalidade EaD nos últimos anos, verificada não apenas pelo aumento no número de alunos, mas também pela maior diversidade de cursos ofertados de IES que atuam com tal modalidade.

Para além dessa expansão, constata-se avanços tecnológicos que têm modificado tanto os procedimentos de ensino, quanto os processos de aprendizagem. Recursos como jogos digitais (gamificação) e outras metodologias ativas de aprendizagem tornaram-se mais presentes nos últimos anos na EaD, assim como foi ampliado o uso das redes sociais como ferramenta para difusão do conhecimento e para contato entre os atores sociais envolvidos nos cursos de graduação a distância. O crescente uso dos *smartphones* e *tablets* como forma de

acesso ao ambiente virtual dos cursos também tem modificado os hábitos de estudo e os locais e horários utilizados para realizar atividades acadêmicas, além de promover mudanças nas próprias plataformas dos cursos que precisam estar adaptadas para a tecnologia de *mobile learning*. Essas mudanças tecnológicas no ensino a distância, apoiadas inclusive na melhoria das redes de internet do país, modificam, portanto, não somente as estratégias de ensino, mas também as formas de interação com os conteúdos apresentados nos contextos virtuais.

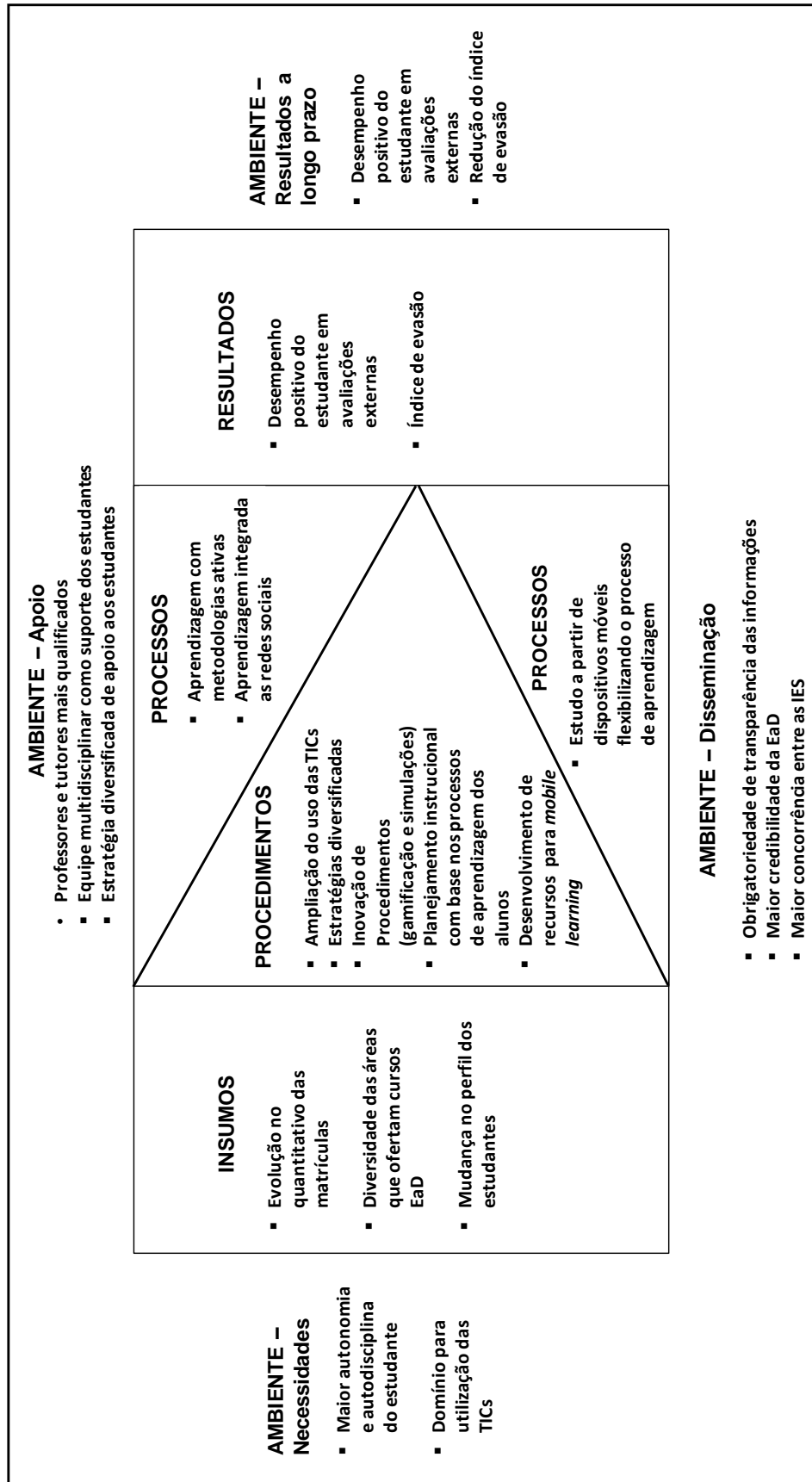
O perfil dos alunos de graduação na modalidade a distância também se modificou muito no Brasil. Se o perfil anterior era de um aluno mais velho e que tinha se afastado por mais tempo dos processos de educação formal, na segunda década do século XXI, tem-se uma diferença etária menor entre a modalidade a distância e a presencial. Além disso, os alunos já dominam mais as novas TIC, reduzindo o ônus de adaptação à vida acadêmica.

Outra mudança percebida no panorama atual refere-se ao aumento do *blended learning* (ensino híbrido), pois cada vez mais os cursos presenciais realizam atividades a distância e, em contrapartida, muitos cursos a distância envolvem também momentos presenciais. Nesse sentido, o *blended learning* tem sido apontado como uma tendência para o ensino superior nos próximos anos, o que se confirma no caso brasileiro, com a aprovação da Portaria Ministerial nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Se esse modelo já era frequente em alguns países, no Brasil ele vem crescendo nos últimos anos, seja por mudanças na legislação, seja pela flexibilidade que as atividades semipresenciais oferecem tanto para alunos como para as IES.

Em uma análise global da EaD no Ensino Superior, constata-se que o que antes era visto como solução apenas para quem não podia frequentar um curso presencial hoje se tornou uma modalidade alternativa para diferentes perfis de estudantes. Para além de possibilitar um processo de ensino-aprendizagem assíncrono e não presencial, a EaD vem demonstrando potencial para garantir uma aprendizagem de qualidade, com o uso de recursos tecnológicos cada vez mais avançados. Nesse sentido, apesar de a modalidade ainda despertar desconfiança em parte da sociedade, gradativamente a EaD vem conquistando um espaço no Ensino Superior no Brasil. A Figura 1 apresenta o panorama da EaD no contexto nacional da

Educação Superior, tendo como parâmetro os componentes do Modelo MAIS (BORGES-ANDRADE, 1982; 2006).

Figura 1 – Síntese do Panorama EAD no Brasil à luz do Modelo MAIS



Fonte: As autoras (2020), adaptada de BORGES-ANDRADE (1982; 2006).

Apesar de toda evolução da modalidade da EaD no Brasil, quando comparada ao cenário mundial, as políticas públicas brasileiras para a modalidade ainda apresentam certo grau de defasagem. Mesmo com a democratização proposta pelo Decreto nº 9.057 de maio de 2017, há pontos que carecem de avanços. Apesar de objetivar uma ampliação da oferta de cursos superiores na modalidade a distância e uma melhoria da qualidade da atuação regulatória do MEC, ainda há uma visão um tanto tradicional na concepção dos conceitos de espaço, tempo, presença física e virtual. Se por um lado, cuidados como o de manter alguns momentos presenciais ainda se faça necessário no estágio atual de desenvolvimento da EaD no Ensino Superior, por outro lado, essa visão ainda muito voltada para a metodologia presencial dificulta que os cursos usufruam de todos os benefícios que o avanço da tecnologia pode proporcionar à modalidade de EaD.

Conforme apresentado neste artigo, seria importante traçar uma agenda de pesquisa para a modalidade EaD, considerando seu crescimento e a importância cada vez maior que irá assumir na Educação Superior no Brasil. Seguindo o Modelo MAIS e os resultados do panorama aqui traçado, tal agenda necessita contemplar os insumos, processos, procedimentos, resultados, bem como o ambiente em que a EaD está inserida. Também é imprescindível que essa agenda de pesquisa discuta as muitas fragilidades e limitações que existem na oferta de cursos a distância, tais como: a dificuldade de um acompanhamento mais direto dos estudantes; a falta de certeza se quem está fazendo as atividades propostas nos cursos é mesmo o estudante matriculado; as questões éticas relacionadas a plágios e cópias; e o desenho adotado por muitas IES que pagam valores de hora/aula reduzidos para o EaD e atribuem um excessivo número de alunos para os professores e tutores. Esses são entraves presentes nessa modalidade educacional e que podem comprometer a qualidade dos cursos. Nesse sentido, precisam ser temas debatidos e pesquisados, pois o panorama da literatura de EaD revela uma demanda por trabalhos que resgatem uma análise crítica da EaD.

Mesmo que a conclusão deste artigo aponte para mais perguntas do que respostas para a EaD, com sinalização de uma extensa agenda de pesquisa sobre a temática nos próximos anos, não se tem mais dúvidas de que essa modalidade veio para ficar. O crescimento da oferta de cursos continuará acontecendo em curto e médio prazo e, portanto, é imprescindível que pesquisas empíricas ofereçam suporte ao avanço da EaD no Ensino Superior brasileiro.

Referências

- ABBAD, G. da S.; LACERDA, E. R. M.; PILATI, R. Medidas de motivação e valor instrumental do treinamento. In: ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. (org.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2012. cap. 13.
- ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L.; ZERBINI, T.; CORREIA, D. B. Domínio de habilidades de uso de novas tecnologias da informação e comunicação em organizações. In: PUENTE-PALACIOS, K.; PEIXOTO, A. L. A. *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 2015. p. 284-301.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo EAD.BR 2017: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018*. São Paulo: Pearson, 2018. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impresso.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.
- ALMEIDA, O. C.; MENESES, P. P. M.; ABBAD, G. S. Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/04.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- AGUIAR, F. H. O.; BARRICHELLO, A.; MORANO, R.; SILVA, D. L.; OLIVEIRA, G. M.; SEABRA, V. B. Avaliação da usabilidade de telefones celulares no mercado brasileiro: gênero, idade, escolaridade e renda familiar têm alguma influência?. *Revista de Administração IMED*, Passo Fundo, RS, v. 4, n. 2, p. 144-160, 2015. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/raimed/article/view/625>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- BARBOSA, A. *O mundo globalizado: política, sociedade e economia*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BATES, T. *Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2016.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BEHAR, P. A. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BORGES, G. R.; MONDINI, V. E. D.; DOMINGUES, M. J. C. S.; MONDINI, L. C. A relação entre o perfil dos alunos que cursam EAD e os motivos de escolha desta modalidade. *Revista de Administração Unimep*, Piracicaba, SP, v. 14, n. 3, p. 80-101, 2016. Disponível em <http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/920>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação integrada e somativa em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 343-358.

BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.

BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, número especial, p. 31-43, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-294X2002000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1998a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1998b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 4 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 59, 31 dez. 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/->

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/doi-10.12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 08 dez. 2018.

COVALSKY, C. M.; MOTA, J. C. Limites e possibilidades de estudantes na educação à distância (EaD). *Revista da UNIFEBE*, Blumenau, v. 1, n. 18, p. 75-87, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/399/216>. Acesso em: 9 nov. 2018.

DAUDT, S. I. D.; BEHAR, P. A. A gestão de cursos de graduação a distância e o fenômeno da evasão. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 412-421, set./dez. 2013. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15543>. Acesso em: 9 nov. 2018.

DZIUBAN, C.; GRAHAM, C. R.; MOSKAL, P. D.; NORBERG, A.; SICILIA, N. Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, [Bradford], v. 15, n. 1, p. 2-16, 2018. DOI: 10.1186/s41239-017-0087-5. Disponível em:

<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0087-5>. Acesso em: 21 nov. 2018.

FERREIRA, A. J. N. A educação a distância nas organizações: a percepção sobre o e-learning em uma grande empresa nacional. *Revista EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 145-158, abr./out. 2010. Disponível em:

<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/6/13>. Acesso em: 21 nov. 2018.

FIALHO, M. G. D. *A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba*. Orientadora: Emília Maria da Trindade Prestes. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5920>. Acesso em: 10 dez. 2018

GOULÃO, M. F. *Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s)*. Porto: Porto Editora, 2012.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. *Educação à distância sem segredos*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GÜZER, B.; CANER, H. The past, present and future of blended learning: an in-depth analysis of literature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, [S. l.], v. 116, p. 4596-4603, 2014.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

INEP. Sinopse estatística da educação superior 2017. In: INEP. *Dados abertos*. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INEP. Sinopse estatística da educação superior 2018. In: INEP. *Dados abertos*. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KENSKI, V. M. Educação e internet no Brasil. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, ano XVI, v. 3, p. 133-150, 2015. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/doutorado/ptic/textos/Kenski.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

LEITE, L. S.; RAMOS, M. B. A metodologia ativa no ambiente virtual de aprendizagem. In: SILVA, A. R. L. da; BIEGING, P.; BUSARELLO, R. I. (org.). *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 85-101.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCHIORI, L. L. de M.; MELO, W. J.; MELO, J. J. Avaliação docente em relação às novas tecnologias para a didática e atenção no ensino superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 433-443, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a10v16n2.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

MARTINS, L. B.; ZERBINI, T. Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários em ações educacionais a distância. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 21, n. 3, p. 317-327, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-294X2016000300317&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2019.

MATIS, E. W.; SANTOS, V. O sistema EaD como importante ferramenta de inclusão. *Revista Aprendizagem em EAD*, Taguatinga, DF, v. 6, n. 1, p. 1-3, nov. 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/raead/article/viewFile/8842/5371>. Acesso em: 16 jan. 2019.

MELO, P. T. de; DE JESUS, J. S. de. Marketing estratégico no ensino superior. *Projeção e Docência*, Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 14-43, 2013.

MONTEIRO, A.; BARROS, R. M. As tecnologias da informação e da comunicação e o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas em estudantes do ensino superior da área da saúde. *Revista EaD em Foco*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, 2016. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/419/216>. Acesso em: 20 nov. 2018.

MONTES, M. T. A. *Aprendizagem colaborativa e docência online*. Curitiba: Appris Editora, 2016.

- MORAN, J. M. Avaliação das mudanças que as tecnologias estão provocando na educação presencial e a distância. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 89-108, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4899>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- MOREIRA, M. A.; ANDRADE, M. C. de M. Metodologias ativas no ensino superior: possibilidade ou “faz de conta”? *Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais*, Araxá, MG, v. 14, n. 15, p. 43-57, 2018. Disponível em: <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/593>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- MOSKAL, P.; DZIUBAN, C.; HARTMAN, J. Blended learning: a dangerous idea?. *The Internet and Higher Education*, Stanford, v. 18, p. 15-23, 2013. DOI: 10.1016/j.iheduc.2012.12.001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257496492_Blended_Learning_A_dangerous_idea. Acesso em: 10 dez. 2018.
- MUSSIO, R. A. P. A geração Z e suas respostas comportamental e emotiva nas redes sociais virtuais. Orientadora: Adriane Beatriz de Souza Serapião. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017.
- OKADA, A.; BARROS, D. M. Ambientes virtuais de aprendizagem aberta: bases para uma nova tendência. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, n. 3, p. 20-35, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/ticcogs/artigos/2010/edicao_3/2-ambientes_virtuais_de_aprendizagem_aberta-bases_para_uma_nova_tendencia-alexandra_okada-daniela-melare-vieira-barros.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.
- OLIVEIRA, A. E. de; SILVA, E. da. A educação à distância e sua contribuição na inclusão social. *Cadernos Zygmunt Bauman*, São Luís, v. 5, n. 10, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/4246/2276>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PASSOS, M. L. S.; SONDERMANN, D. V. C.; BALDO, Y. P. Perfil dos alunos dos cursos de pós-graduação na modalidade a distância do Instituto Federal do Espírito Santo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., 2013, Belém. *Trabalhos apresentados [...]*. Cuiabá: UNIREDE, 2013. Disponível em: http://cefor.ifes.edu.br/images/stories/Documentos_Institucionais/2013/114396_poster.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019.
- PERETTI, A. P.; BRUNETTA, N.; WERNER, L. A. *Tecnologia e desenvolvimento humano*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- PIMENTA, A. M. A EaD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 308-

321, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7762>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650606/16819>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PORTO, A. M. da S.; SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Revista de Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 208-219, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v19n1/v19n1a11.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

RECUERO, R. C. Comunidades virtuais em redes sociais na internet: uma proposta de estudo. *E-Compós*, Brasília, DF, v. 4, p. 1-27, 2005. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.57>. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/57/57>. Acesso em: 16 jan. 2019.

SANTANA, O. A. Alunos egressos das licenciaturas em EaD (consórcios setentrionais e UAB: 2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 12, 2013. DOI: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v12i0.245>. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/245>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS JÚNIOR, A. F.; BATISTA, H. S. Opinião de estudantes universitários sobre a educação a distância (EaD), no contexto das ciências farmacêuticas. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 258-274, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1233/1248>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, M. *A formação de professores para a docência online*. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

SILVA, R. S. *Gestão de EaD: educação a distância na era digital*. São Paulo: Novatec, 2017.

SILVA, J. A. R.; MOURÃO, L. Educação a distância: uma possibilidade para o ensino superior?. In: SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MOTA, M. M. P. E. da (org.). *O estudante universitário brasileiro*. Curitiba: Appris Editora, 2016. p. 247-264.

SOARES, A. B.; SEABRA, A. M. R.; GOMES, G. Vivências acadêmicas e habilidades sociais: um estudo correlacional com universitários do primeiro ano de instituições do Rio de Janeiro. In: SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MOTA, M. M. P. E. da (org.). *O estudante universitário brasileiro*. Curitiba: Appris Editora, 2016. p. 143-156.

UMEKAWA, E. E. R.; ZERBINI, T. Evasão e persistência em ações educacionais à distância: análise do perfil discente. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 188-200, abr./jun. 2015. DOI: [10.17652/rpot/2015.2.517](https://doi.org/10.17652/rpot/2015.2.517). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v15n2/v15n2a08.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20945/2474-7125.201400004>.

10.1590/0104-4060.38645. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

VIANNA, L. J.; ATAIDE, C. A.; FERREIRA, M. C. Educação a distância no Brasil: cotidiano, prática, avanços e perspectivas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8.; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 9., 2015, Aracaju. *Anais [...]*. Aracaju: Unit, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1635/176>. Acesso em: 10 dez. 2018

VILLELA, A. P.; MESQUITA, V. S. Educação à distância: história no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos, SP. *Anais [...]*. São Carlos, SP: UFSCAR, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/49/55>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ZERBINI, T.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. Avaliação da efetividade de um curso a distância, via intranet: o caso do Banco do Brasil. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, [Brasília, DF], v. 12, n. 2, p. 155-170, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v12n2/v12n2a03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ZERBINI, T.; PILATI, R. Medidas de insumo: perfil cognitivo-comportamental da clientela de ações de TD&E. In: ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. (org.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 226-243.