

PUCRS

ESCOLA DE NEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO
MESTRADO EM ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO

EDUARDA PINTO SOLIGO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: ANÁLISE DESCRITIVA DAS
CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS DOS ALUNOS DO EAD PELO VIÉS DO ENADE
(2011-2019)**
Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE NEGÓCIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO

EDUARDA PINTO SOLIGO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL:
Análise descritiva das características socioeconômicas dos alunos do EaD
pelo viés do Enade (2011-2019)**

Porto Alegre

2021

EDUARDA PINTO SOLIGO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL:
Análise descritiva das características socioeconômicas dos alunos do EaD
pelo viés do Enade (2011-2019)**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Economia pelo
Mestrado em Economia do Desenvolvimento
da Escola de Negócios da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul –
PUCRS

Orientador(a): Prof. Dr. Izete Pengo Bagolin

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

S686e Soligo, Eduarda Pinto

Educação Superior a Distância no Brasil : Análise descritiva das características socioeconômicas dos alunos do EaD pelo viés do Enade (2011-2019) / Eduarda Pinto Soligo. – 2021. 123.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Izete Pengo Bagolin.

1. Educação a distância. 2. EaD. 3. Perfil alunos. I. Bagolin, Izete Pengo. II. Título.

Eduarda Pinto Soligo

Educação Superior a Distância no Brasil: Análise descritiva das características socioeconômicas dos alunos do EaD pelo viés do Enade (2011 – 2019)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Economia, pelo Mestrado em Economia do Desenvolvimento da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 25 de março de 2021, pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Izete Pengo Bagolin
Orientador e presidente da Sessão

Prof. Dr. Douglas Mesquita Carneiro

Prof.ª Dr.ª Mirian Oliveira

AGRADECIMENTOS

Para que esse trabalho fosse concluído, foi necessária a ajuda de muitas pessoas. Primeiramente, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos. Agradeço à minha orientadora, Izete Pengo Bagolin, que me ajudou de diversas formas: obrigada por toda compreensão com os atrasos que ocorreram e apoio para superá-los.

Obrigada aos professores Mirian Oliveira e Douglas Mesquita Carneiro pelas contribuições e orientações na banca. Agradeço a todos os professores do programa de pós-graduação em Economia de Desenvolvimento da PUCRS, pois foram muitos os ensinamentos e vivências que de maneira direta ou indireta influenciaram nesse trabalho.

Agradeço à professora Carla Beni Menezes de Aguiar, professora de Economia MBA da FGV de Campinas, que fez o meu despertar para o mestrado em Economia do Desenvolvimento; obrigada por ser essa professora excepcional, com uma didática simples, objetiva e divertida.

Aos meus colegas de DELL, Beatriz Lima, Bruno Braga, Julia Araújo e Filipe Petroli, pela paciência eterna, pelas conversas, desabafos e por toda a torcida. Vocês são mais que colegas, são amigos. Um especial agradecimento aos meus gerentes, João Samoza e Vinicius Rohde, que foram compreensivos e muito flexíveis quando eu precisava: vocês são líderes que fazem a diferença.

Minha maior gratidão à minha família e aos meus amigos: sem o apoio e incentivo de vocês tudo isso não seria possível. Essa conquista é mais de vocês do que minha. Vocês são a minha fonte de inspiração para continuar todos os meus projetos com paixão e entusiasmo. Aos meus pais, Renata Pinto e Eduardo Soligo Neto, por me ensinarem a aspirar alto e principalmente a ver que o conhecimento é a minha maior riqueza. À minha avó, Shirley Flores Pinto, por todas as orações. Aos meus compadres, Dayane Pereira e Ciro Santos, obrigada por compartilhar as histórias e experiências da vida de mestrando: os conselhos foram fundamentais para toda essa jornada. À minha amiga e oráculo, Cristhiane Alvim Valente, agradeço a Deus por ter colocado esse anjo da guarda acadêmico na minha vida. Serei eternamente grata a ti por absolutamente tudo.

Por fim, ao meu amor, Pedro Tonin, por ser essa pessoa maravilhosa, por ser meu porto seguro, por me ajudar quando eu mais precisei, por não me deixar sozinha e nem desistir. Você me faz uma pessoa melhor a cada dia. Te amo.

RESUMO

A Educação a Distância (EaD), modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, amplia-se e expande-se cada vez mais no campo da Educação Superior. Neste contexto, o presente trabalho teve como objetivo estudar conceitos que fundamentam a modalidade da educação a distância, enumerar os principais marcos históricos para a consolidação da atual EaD no Brasil e no Mundo através de uma revisão de literatura, além de traçar o perfil socioeconômico dos alunos e as características das instituições na atuação nessa modalidade de ensino. A EaD está crescendo globalmente e no Brasil o perfil também é crescente. As primeiras evidências no Brasil da EaD podem ser encontradas entre os séculos XVIII e XIX, apresentando, hoje, abrangência em grande parte do território nacional. A dinâmica de expansão da EaD no Brasil é marcada por diversas características, dentre elas a concentração dos alunos na região Sul e Sudeste o avanço do setor privado, e os cursos mais procurados são os cursos superiores das licenciaturas. Os alunos dessa modalidade, em maioria, são do gênero feminino, em média 40% autodeclararam-se brancos e tem idades entre 31 e 50 anos de idade, traçando um perfil de alunos adultos. Esses estudantes possuem outros tipos de responsabilidade, como composição familiar com cônjuges e/ou filhos e renda familiar em média de até 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00). Os países mais desenvolvidos já vivem uma realidade mais avançada da EaD que no Brasil, porém os resultados sugerem que o crescimento brasileiro desta modalidade segue o perfil expansionista internacional: o país apresenta potencial de crescimento do setor, pois apesar das dificuldades, segue em crescimento constante. Devido aos bons resultados de da EaD, este seguimento demonstra-se valioso para investimentos futuros, apresentando-se como uma ferramenta relevante no processo de democratização de educação no Brasil.

Palavras-chave: Educação a distância; EaD; Perfil alunos.

ABSTRACT

Distance Education (DE), a modality of education carried out through the intense use of information and communication technologies, where teachers and students are physically separated in space and/or time, is growing and expanding more and more in the field of Higher Education. In this context, this work desired to study concepts that underlie the modality of distance education, to highlight some historical marks for the consolidation of the current Distance Education (DE) in Brazil and in the World, as well as to trace the socioeconomic profile of students and institutions of this type of education. The DE is growing globally and in Brazil the profile is also growing. The first evidence in Brazil of DE can be found between the XVIII and XIX centuries, and today presents an acceptance throughout the National Territory. The dynamics of the expansion of DE in Brazil is marked by several characteristics, including the concentration of enrollment in the same undergraduate courses and the advancement of the private sector. The most sought-after courses are the higher courses of the bachelor's degrees and the concentration areas are located in the southern region of the country. The students of this modality, mostly, are female, on average 40% self-declared white and are between 31 and 50 years old, profiling adult students. These students have other types of responsibility, such as family composition with spouses and/or children and family income on average of up to 3 minimum wages (R\$ 1,431.01 to R\$ 2,862.00). The most developed countries already live a more advanced reality of DE than in Brazil, but the results suggested that the Brazilian growth of this modality follows the international profile: the country has growth potential in the sector, because despite the difficulties, the sector continues to grow constantly. Due to the good results of acceptance of DE, this follow-up proves to be valuable for future investments, DE presents itself as a relevant tool in the process of democratization of education in Brazil.

Keywords: Distance education; DE; Students Profile

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fluxograma do processo de pesquisa.	46
Gráfico 2 – Fluxograma do total da amostra Enade de alunos por modalidade, ciclo e ano de aplicação.	50
Gráfico 3 – Fluxograma do total da amostra Enade de IES e cursos identificados nos ciclos.	53
Gráfico 4 – Evolução do número alunos concluintes na EaD (2011-2019).	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Quatro principais teorias da educação a distância.	30
Quadro 2– Principais marcos históricos na expansão da EaD no Brasil.	34
Quadro 3 – Principais autores e suas respectivas contribuições.....	47
Quadro 4 – Primeira categoria de variáveis das informações dos Cursos e das IES.....	51
Quadro 5– Segunda categoria de variáveis do perfil socioeconômico dos alunos.....	52
Quadro 6– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos I (2011).	70
Quadro 7– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos I (2017).	72
Quadro 8– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos II (2012).	73
Quadro 9– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos II (2018).	75
Quadro 10– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos III (2013).	76
Quadro 11 – Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos III (2019).	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – 10 maiores cursos de graduação EaD por rede de ensino federal (2018).....	39
Tabela 2 – 10 maiores cursos de graduação EaD por rede de ensino privada (2018).....	40
Tabela 3– Expansão do EaD Ciclo I (2011 e 2017).	57
Tabela 4– Expansão do EaD Ciclo II (2012 e 2018).....	58
Tabela 5– Expansão do EaD Ciclo III (2013 e 2019).....	59
Tabela 6– Distribuição de frequências dos alunos segundo os tipos de ingresso e ano do ENADE	78
Tabela 7– Número total de alunos em cursos de graduação segundo a categoria administrativa por ano.	87
Tabela 8 – 20 instituições de Educação Superior com maior frequência em número de alunos de EaD pelo Enade.	90
Tabela 9 – Ciclo I: Distribuição de frequências dos alunos segundo a unidade federal por áreas, ano e ciclo.....	98
Tabela 10– Ciclo II: Distribuição de frequências dos alunos segundo unidade federal por áreas, ano e ciclo.....	99
Tabela 11– Ciclo III - Distribuição de frequências dos alunos segundo unidade federal por áreas e ano.....	100
Tabela 12– Ciclo I: 20 municípios com maior frequência em nº de alunos por área e ano. .	106
Tabela 13– Ciclo II: 20 municípios com maior frequência em nº de alunos por área e ano. .	107
Tabela 14– Ciclo III: 20 municípios com maior frequência em número de alunos por área e ano.	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxas de escolarização bruta e líquida no Brasil (2012-2019).	37
Figura 2 – Evolução do número de matrículas na rede privada por modalidade de ensino (2009-2019).	38
Figura 3 – Evolução do número de cursos de graduação EaD (2000-2019).	39
Figura 4 – Percentual da população com Educação Superior por faixa etária (2019).	41
Figura 5 – Distribuição de frequências segundo área, ciclo, ano e sexo do aluno.	63
Figura 6 – Comparação da distribuição de frequências da variável Estado Civil em relação à área, a ciclo e ao ano.	64
Figura 7 – Comparação da distribuição de frequências da variável raça em relação à área, ao ciclo e ao ano.	66
Figura 8 – Histograma para a distribuição de frequências (absolutas) da idade dos alunos da EaD.	68
Figura 9 – Comparação da distribuição de frequências da variável ingresso por políticas públicas em relação à área, ao ciclo e ao ano.	79
Figura 10 – Comparação da distribuição de frequências da variável tipo de habitação em relação à área, ao ciclo e ao ano.	80
Figura 11 – Comparação da distribuição de frequências da variável modalidade de Ensino Médio em relação à área, ao ciclo e ao ano.	82
Figura 12 – Comparação da distribuição de frequências da variável escolaridade do pai em relação à área, ao ciclo e ao ano.	83
Figura 13 – Comparação da distribuição de frequências da variável escolaridade da mãe em relação à área, ao ciclo e ao ano.	84
Figura 14 – Distribuição do número de estudantes no Enade por organização acadêmica das IES em relação à área, ao ciclo e ao ano.	88
Figura 15 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2011.	93
Figura 16 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2017.	93
Figura 17 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2012.	94
Figura 18 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2018.	94
Figura 19 – 5 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2013.	95
Figura 20 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2019.	96

Figura 21 – Quantidade total de alunos EaD em cada UF pelos resultados do Enade (2011 a 2019).....	102
Figura 22 – Quantidade total de alunos EaD em cada UF e por município pelos resultados do Enade (2011 a 2019).....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	26
2 REVISÃO DE LITERATURA	29
2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	29
2.2 O SURGIMENTO DA EAD NO BRASIL	32
2.3 LEI 9.394 DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL PARA EAD	35
2.4 MODELOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	40
3 MÉTODO DE PESQUISA	45
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DA MODALIDADE EAD PELO VIÉS DO ENADE	48
4 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA PELOS RESULTADOS DO ENADE	54
4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS EAD	54
4.1.1 Sexo declarado pelos estudantes.....	61
4.1.2 Estado civil dos estudantes	63
4.1.3 Cor/raça declarada pelos estudantes	65
4.1.4 Idade dos estudantes.....	67
4.1.5 Renda familiar e políticas de ingresso declarados pelos estudantes	68
4.1.6 Tipo de habitação declarada pelos estudantes	79
4.1.7 Histórico escolar dos alunos e escolaridade dos pais.....	81
4.2 IES E CURSOS GRADUAÇÃO DOS ALUNOS EAD	85
4.2.1 Categoria administrativa das IES	86
4.2.2 Organização acadêmica da IES.....	87
4.2.3 Distribuição dos cursos de graduação dos alunos	92
4.2.4 Unidades federais e municípios com maior concentração de alunos	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A	118

1 INTRODUÇÃO

Desde que a educação a distância (EaD) surgiu oficialmente no mundo e se tornou uma área de pesquisa, sua importância tem crescido gradativamente com a utilização de novas tecnologias (ABBAD, 2014; ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; ALONSO, 2010; ARRUDA; ARRUDA, 2015; CASTELLS; CARDOSO, 2005; DOURADO, 2008; LITTO; FORMIGA, 2012; SANTOS; MENEGASSI, 2018). A utilização de ambientes virtuais diferenciados tornou-se uma possibilidade de flexibilização da educação, permitindo aos alunos escolherem em que dia, horário e local estudar, sendo estas algumas das principais características dessa modalidade de ensino (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; ALMEIDA, 2002; CASTRO; ARAÚJO, 2018; LITTO, 2010; PRETI, 2011).

Desde 2006, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) fez, pela primeira vez, a distinção dos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) entre EaD e presencial, o número de matrículas na EaD no Ensino Superior aumenta progressivamente com o passar dos anos (MEC, 2020); em 2019, 63,2% (10.395.600) das vagas ofertadas foram nessa modalidade, de acordo com o Censo da Educação Superior (MEC, 2020). O levantamento aponta que entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos a distância aumentou 378,9%, e ingressantes em cursos de EaD correspondiam a 16,1% do total de calouros, em 2009. Em 2019, esse público representou 43,8% do total de estudantes que iniciou a Educação Superior. Ao mesmo tempo, nessa década, houve um aumento de 17,8% dos que optaram por cursos presenciais para iniciar a graduação (MEC, 2020). O censo mostra ainda que, em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes em cursos de EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial, na rede privada: ao todo, 50,7% (1.559.725) dos alunos que ingressaram em instituições privadas optaram por cursos de EaD, mas, em contrapartida, 49,3% (1.514.302) dos estudantes escolheram ingressar na Educação Superior de modo presencial (MEC, 2020).

De acordo com dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 46,6% da população de 25 anos ou mais possui níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente, e 27,4% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente e 17,4% o Superior completo. Entre as Grandes Regiões, o Sudeste concentrou o maior percentual de pessoas nesta situação, 39,8%, seguido do Nordeste com 29,8%. O menor percentual foi registrado no Centro-Oeste, com 7,3% (IBGE, 2020). Em termos de Plano Nacional de Educação (PNE), a Meta 12 estabelece que a taxa de frequência escolar no Ensino Superior para a população de 18 a 24

anos seja elevada para 33% ao final da vigência do Plano, em 2024. Neste sentido, um dos desafios do país será reduzir as desigualdades de acesso ao Ensino Superior, além de um combate forte ao atraso escolar e políticas de incentivo à permanência na escola (INEP, 2000).

O crescimento da EaD tem possibilitado uma transformação no sistema de ensino padrão (ensino presencial) do Brasil, de forma a dar vantagem competitiva e atender às demandas de uma sociedade em transformação tecnológica (ABBAD, 2014; ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; ARRUDA; ARRUDA, 2015; BIELSCHOWSKY, 2018; CASTELLS, 1999; DOURADO, 2008; PEREIRA, 2008; PRETI, 2011; SCUDELER; IGNACIO; FLORES, 2020). Uma vez inserida nas transformações dessa nova estrutura de sociedade, impulsionada pelo avanço das tecnologias, a expansão da EaD não representa apenas uma medida social de ajuste, mas também uma possibilidade de inclusão de pessoas e/ou grupos sociais historicamente excluídos (ABBAD, 2014; PEREIRA, 2008). No que tange ao aspecto da inclusão, e considerando que a educação exerce papel estratégico, tanto na promoção do crescimento quanto do desenvolvimento econômico, ela se constitui num dos principais canais para que a sociedade contemporânea e suas instituições se fortaleçam (DOURADO, 2008; SEGENREICH, 2012; SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009; TORRES, 2013).

Nas últimas décadas, a EaD tem evoluído de cursos de habilidade profissionais para capacitações de graduações e especializações, conforme a tecnologia avança no Brasil (ABBAD, 2014; ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; DOURADO, 2010; LITTO, 2010). A EaD, historicamente, tem em sua maioria alunos adultos, considerados profissionalmente ativos, os quais buscam melhorar o seu status socioeconômico através do estudo a qualquer hora e qualquer lugar (ABBAD, 2014; ALONSO, 2014).

Desde os anos de 1990 a história da EaD no Brasil registra melhorias significativas, mesmo com seu lento desenvolvimento na segunda metade do século XX (ALONSO, 2010; CASTRO; ARAÚJO, 2018; SANTOS, 2018; SEGENREICH, 2012). Um dos principais marcos para a EaD no Brasil foi com a oficialização dessa categoria com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que oficializa a EaD no sistema de ensino brasileiro, incentivando novas políticas públicas voltadas para essa categoria de ensino (ALMEIDA, 2002; BRASIL, 1996; MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011; SANTOS, 2008; SEGENREICH, 2012).

Nesses 24 anos, o Brasil conseguiu estabelecer uma base legal que orienta e impulsiona a EaD. O processo expansionista do Ensino Superior por esta modalidade de ensino foi marcado principalmente pela crescente presença da iniciativa privada e algumas iniciativas públicas

(ALONSO, 2014; SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009): desde o ano de 2016, a matrícula em cursos presenciais na rede privada de Educação Superior tem diminuído, e esse comportamento é acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD; em 2019, os alunos em cursos a distância já representam 35% da rede privada de Educação Superior de graduação (MEC, 2020). A EaD tornou-se uma alternativa para as Instituições de Ensino Superior (IES) como forma de expansão dos cursos de graduação, pois possibilita atender a um grande contingente populacional a um baixo custo (DOURADO, 2008; PORTO DE AGUIAR; DALLA NORA DOS SANTOS; DUARTE DA SILVA, 2018).

Com base nessas informações, é importante analisar de que forma surgiu a EaD e como se comporta essa expansão ao longo dos anos no mundo, além de avaliar quais foram os reflexos dessas influências para o Brasil a partir da história da EaD no país, que corrobora para traçar um perfil dos alunos optantes por essa modalidade de ensino. Nesse ínterim, o objetivo inicial desse trabalho foi fazer uma pesquisa bibliográfica sobre a temática EaD no Brasil e no mundo, identificar as terminologias e as principais teorias e desenvolver uma descrição narrativa com os principais marcos históricos, elaborando um breve resumo da história e contextualizando a origem dessa modalidade de ensino. Como objetivo secundário, faz-se uma análise descritiva através das variáveis socioeconômicas selecionadas para traçar um perfil individual e espacial dos alunos da EaD no Brasil, verificando o quanto do perfil dos estudantes se alterou nos últimos 10 anos e em que áreas/cursos de graduação essas alterações ocorreram de forma mais marcante, além de verificar qual o panorama da distribuição dos alunos através das maiores frequências de cursos e das IES no território brasileiro pelo viés do Enade.

O trabalho constará de cinco capítulos: i) o primeiro com a presente introdução, que apresentou o tema proposto e identificou o problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados; ii) o segundo trata da metodologia empregada; iii) o terceiro conta com uma revisão teórica sobre a EaD no Brasil e no mundo e seus principais marcos; iv) o quarto traz os resultados encontrados; e v) o quinto é referente às considerações finais e os principais resultados.

O presente trabalho vem a colaborar para o conhecimento desse tipo de ensino, bem como traça o perfil do aluno da EaD nos últimos ciclos de aplicação do Enade (2011 – 2019) no Brasil e identifica quais as variáveis socioeconômicas se destacam e contribuem para moldar as características individuais e espaciais dos estudantes.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta uma revisão da literatura sobre a EaD, já que os resultados das pesquisas sobre essa modalidade de ensino ganharam relevância entre pesquisadores da área da economia, a partir de pesquisas e agendas de políticas públicas voltadas para a EaD. A literatura da área aumenta a cada ano, aprimorando-se nas mais diversas áreas (SIMONSON; SCHLOSSER; ORELLANA, 2011). Na base desse amadurecimento e aprimoramento estão pesquisas que analisam o desenvolvimento da EaD, principalmente no que diz respeito à flexibilidade de tempo, espaço e localização (ARRUDA; ARRUDA, 2015; CHRISTANTE *et al.*, 2003; DOURADO, 2008, 2010; PRETI, 2011; SANTOS, 2018). O destaque dessas pesquisas é que o aumento e a expansão da EaD são muito expressivos ao longo dos anos: o crescimento dessa modalidade pode ser apontado como um importante mecanismo para aumentar as condições e a oportunidade de aprendizado e reduzir as desigualdades econômicas e sociais no mundo (ALVES, 2011; SANTOS, 2018; SEGENREICH, 2012).

Dada a importância do tema, a emergência de uma economia global do conhecimento e o aumento da competitividade nacional e internacional causaram uma verdadeira revolução no cenário global da Educação Superior (COSTA, 2018; LITTO, 2010). Além de atrelada aos sistemas econômico, social, cultural e pedagógico, a EaD encontra-se articulada a uma prática expansionista impulsionada pelo setor privado não somente no Brasil, mas também nos principais sistemas de ensino do mundo, como no Reino Unido, Estados Unidos, Alemanha e Austrália (ALTBACH; REISBERG; WIT, 2017; ANTONIO ROBERTO F. DA COSTA, 2008; CASTRO; ARAÚJO, 2018; COSTA, 2018; PIMENTEL; MORAES, 2017; TROW, 2013).

Nesse contexto, tem-se, a seguir, resumos da história da EaD no Brasil e no mundo, demonstrando a contextualização da origem, terminologias, principais conceitos e teorias através de uma descrição narrativa dos principais marcos históricos e legislações dessa modalidade de ensino.

2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A definição de educação a distância (EaD) engloba o ensino que é oferecido, normalmente, em um lugar diferente de onde está o estudante, exigindo, assim, comunicação através de tecnologias, bem como uma organização institucional especial (KEEGAN, 1980; MOORE, 1973).

Não se sabe precisar quando a educação a distância começou, mas se pode aceitar que ela só pode seguir a influência de uma variável socioeconômica, o impacto da industrialização com a produção em massa de materiais. O processo de industrialização substituindo a produção artesanal de bens e serviços provocou uma oportunidade também na educação, e o ensino tornou-se um produto que podia ser otimizado e vendido de uma maneira atípica, não apenas localmente, mas em qualquer parte, da mesma forma que um produto manufaturado industrialmente (BIROCHI; POZZEBON, 2011).

Durante as décadas de 1970 e 1980, vários referenciais teóricos foram propostos com o objetivo de serem abrangentes e englobarem toda a área da EaD. Durante esse período, os principais autores que se destacaram tinham como proposta contextualizar e explicar o fenômeno que surgia com a EaD, e as pesquisas analisadas sustentam que a EaD deve ser tratada como um fenômeno decorrente de condições socioeconômicas típicas do século XX (BIROCHI; POZZEBON, 2011). Nesse sentido, elementos centrais da sociedade industrial também estão presentes no âmbito educacional, como o uso extensivo da tecnologia, produção em massa, racionalização dos processos organizacionais, padronização da produção, divisão do trabalho e criação de economias de grande escala (ALTBACH; REISBERG; WIT, 2017; COSTA, 2018; TROW, 2013). O Quadro 1 resume os quatro principais autores em três categorias que englobam e fornecem uma visão abrangente da natureza da EaD, sendo eles pioneiros em notáveis contribuições para a educação a distância (BIROCHI; POZZEBON, 2011; BOZKURT *et al.*, 2015; SIMONSON; SCHLOSSER; ORELLANA, 2011).

Quadro 1– Quatro principais teorias da educação a distância.

AUTORES	TEORIAS	CONCEITOS GERAIS	FOCO
Otto Peters (1973)	Teoria da educação a distância como forma mais industrializada de educação	Industrial e pós-industrial	Educação industrializada
Michael Graham Moore (1973)	Teoria da distância transacional e autonomia do aluno	Distância transacional (diálogo e estrutura); autonomia do aluno	Distância
Börje Holmberg (1983)	Teoria da conversação didática guiada	Motivação; empatia; comunicação não contígua; autonomia do aluno; comunicação interpessoal	Distância
Desmond Keegan (1986)	Teoria da reintegração dos atos de ensino e aprendizagem	Reintegração; intersubjetividade; comunicação bidirecional	Comunicação

fonte: adaptado de (BIROCHI; POZZEBON, 2011).

Peters (1994) construiu sua análise sobre os modelos clássicos de administração. A noção de EaD, criada no contexto da sociedade industrial, foi associada pela primeira vez às práticas tradicionais de EaD por “correspondência”. A inovação teórica que se seguiu à introdução do conceito de educação industrializada consolidou um modelo baseado em uma série de iniciativas e práticas que se espalharam gradualmente pelo setor. No início da década de 1970, a Universidade Aberta do Reino Unido tornou-se uma importante referência no domínio da educação aberta e a distância, servindo como uma inspiração que gerou outras iniciativas importantes em todo o mundo (BIROCHI; POZZEBON, 2011). Pelo ponto de vista de Peters (1973) e Desmond (1980), o surgimento da EaD foi uma alternativa para a crise estrutural do capitalismo. A EaD passou a ser uma estratégia à necessidade de requalificação em massa dos trabalhadores para rapidamente serem inseridos no mercado de trabalho. No final do século XX surgem “os grandes sistemas de Educação Superior a distância”, primeiramente na Europa e, em seguida, no Canadá, Estados Unidos e na Austrália, depois expandindo-se para todos os países desenvolvidos e muitos em processo de desenvolvimento (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010; CASTELLS, 1999; KEEGAN, 1980; PETERS, 1994; PIMENTA, 2017).

O conceito de distância desempenha um papel central nas teorias de Holmberg (1983) e Moore (1973). De acordo com os autores, as novas tecnologias permitiram que a relação entre ensino e aprendizagem, espelhada em modelos presenciais, fosse possível. Holmberg (1983) fala sobre recriar o ambiente de ensino e aprendizagem das salas de aula tradicionais (presenciais) através da comunicação interpessoal, que serve como forma de reconstrução do diálogo entre professor e aluno (HOLMBERG, 1997); nesse sentido, o ponto central das análises e sua proposta teórica centra-se no conceito de distância. Semelhante a Holmberg (1997), Moore (1973) também baseou sua teoria no conceito de distância. Para ele, a distância é uma combinação de duas variáveis, que são o diálogo e a estrutura: quanto maior o diálogo entre professor e aluno, menor a distância entre eles (MOORE, 1973). Os teóricos ressaltam a importância do ensino e da aprendizagem, que podem ser potencializados pelo uso de recursos de comunicação bidirecional (HOLMBERG, 1997). Ambos enfocam a redução da distância transacional entre alunos e Instituições de Ensino (IES), podendo esta ser obtida por meio da implementação de estratégias didáticas e pedagógicas, bem como a adição de tecnologias ao processo (BIROCHI; POZZEBON, 2011).

O desafio que o campo da EaD enfrenta desde que surgiu é a construção de componentes específicos para essa modalidade que possam reduzir o distanciamento e ser um alternativa para a educação (BIROCHI; POZZEBON, 2011; GARRISON, 2011). A atual convergência de

tempo e espaço, afetada pelas tecnologias de comunicação, está produzindo diferentes projeções para EaD e uma melhor compreensão da inter-relação entre alunos e instituições, o que facilita cada vez mais a reflexão sobre a base teórica dessa modalidade a distância (SARTORI *et al.*, 2017).

2.2 O SURGIMENTO DA EAD NO BRASIL

No Brasil, os primeiros registros sobre a EaD podem ser encontrados entre os séculos XVIII e XIX. Historicamente, essa modalidade surgiu como uma forma de qualificação e especialização de mão de obra, porém foi somente no século XX que ela teve um crescimento significativo, o que ocasionou sua expansão por todo o país (LITTO; FORMIGA, 2012; PIMENTA, 2017; SANTOS; MENEGASSI, 2018).

Em meados de 1900 já havia registros sobre cursos de formação profissional por correspondência, e estes eram os primeiros relatos da modalidade de ensino a distância (SANTOS; MENEGASSI, 2018). Eram cursos de datilografia ensinados por professoras particulares por correspondência na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, o registro oficial da EaD foi com as Escolas Internacionais, instaladas no Brasil em 1904 (PROGETTI, 2020; SANTOS; MENEGASSI, 2018). As Escolas Internacionais vieram através de uma organização americana que ofertava cursos por correspondências, e essa implementação foi importante para a história da EaD, pois surgiu numa época em que a educação era o principal foco do Governo (PROGETTI, 2020; SANTOS; MENEGASSI, 2018). O ensino nas escolas internacionais era totalmente por correspondência, utilizando-se dos correios e das ferrovias para o transporte dos materiais didáticos. Nos 20 primeiros anos, foram as escolas internacionais, as instituições privadas, que ofereciam cursos pagos e possibilitavam a educação a distância no Brasil (PROGETTI, 2020; SANTOS; MENEGASSI, 2018).

Outro grande meio de transmissão da educação a distância foi através do rádio. Inúmeros programas foram implantados através do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (SEGENREICH, 2012). A partir do rádio, foi possível atingir um maior número de pessoas e localidades, sendo o primeiro registro de que a educação estava rompendo barreiras (LITTO; FORMIGA, 2012; PRETI, 2011; SEGENREICH, 2012). De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o rádio era o meio de comunicação mais ouvido em qualquer segmento da população e estava presente em mais de 88% dos domicílios brasileiros (IBGE, 2004). Diante da sua força, diversos institutos foram

criados a partir da iniciativa privada, como o Instituto Monitor, o Instituto Universal Brasileiro e a Universidade do Ar, responsáveis por vários cursos profissionalizantes a distância (ALVES, 2011; SARTORI *et al.*, 2017).

Com todas essas iniciativas e mudanças, a educação como um todo também estava nos interesses do Governo Federal. Em meados de 1930, a democracia era ponto importante e a educação era foco das principais discussões do país (DOURADO, 2010; PEREIRA, 2008); em 1934 surgiu a Constituição Federal e a educação passou a ser vista como direito de todos (LEGISLATIVO, 1935). Nesse mesmo ano foi criado o Projeto Saci pelo Instituto de Pesquisa Espaciais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em São Paulo, um projeto que propunha uma rede educacional que utilizava tanto a televisão (TV) quanto o Rádio como meios para propagar a educação (ALVES, 2011; LITTO; FORMIGA, 2012; PRETI, 2011).

A partir de 1970, a EaD continuou crescendo por todo país e isso aconteceu por diversos fatores: a expansão econômica e o processo de democratização do Ensino Superior (BARBOSA, 2019; BELLONI, 2002; LITTO; FORMIGA, 2012; PRETI, 2011; SEGENREICH, 2012). Não somente o Governo Federal investia nessa modalidade de ensino através de políticas públicas, mas também as instituições privadas e os governos estaduais também tinham outros projetos que iriam contribuir para a EaD, como o Projeto Minerva (1970), o Programa Nacional de Telecomunicações (1972), o Plano Nacional de Tecnologias Educacionais (1973) e o Sistema Nacional de Telecomunicação (1976), que estavam voltados principalmente para incentivar, coordenar e desenvolver tecnologias educacionais (ALVES, 2011; SEGENREICH, 2012).

Na esfera do Ensino Superior, em 1972 surgiu a primeira proposta da iniciativa de Universidade Aberta (UA), criada pelo Reino Unido (*Open University*) (PEREIRA, 2008; PRETI, 2011). As UAs foram criadas com o principal objetivo de corrigir o enorme déficit de matrículas em escolas de nível superior, criando universidades e escolas politécnicas em locais estrategicamente selecionados (SEGENREICH, 2009). O modelo de UA passou a ser considerado como uma oportunidade para todos aquelas pessoas que não haviam feito curso superior (LITTO, 2010). Em 1992 a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi oficializada, na cidade de Brasília, sendo a primeira iniciativa da EaD no Ensino Superior como um projeto oficial do Ministério da Educação (MEC) (ALVES, 2011; PEREIRA, 2018).

Direta ou indiretamente, a EAD se beneficiaria com a instalação da UAB, pois essa iniciativa recebeu significativo incentivo governamental, como política pública de educação e

oportunidades a brasileiros impossibilitados, especialmente por questões de exclusão sociocultural (LITTO; FORMIGA, 2012; SEGENREICH, 2009); foi a partir da criação da UAB que o governo federal iniciou diversas ações a fim de definir uma política educacional. Em 1986 foi criada uma comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação (CFE) para a viabilização de propostas em torno da UA (ALONSO, 2014; PRETI, 2011). Essa comissão produziu um documento em que a EaD é tida como alternativa viável à democratização das oportunidades educacionais no país (ALONSO, 2014; LITTO; FORMIGA, 2012; PRETI, 2011). Em 1992 foi criada, na estrutura do MEC, a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, que apresentou, em 1994, o documento Proposta de Diretrizes de Política para a Educação a Distância (MONTEIRO, 2020; PRETI, 2011). Um ano após a criação desse documento, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e, finalmente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), na qual a EaD foi oficialmente integrada ao sistema de ensino brasileiro (ALVES, 2011; MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011; PEREIRA, 2018; SEGENREICH, 2012).

Nesse cenário tem-se, então, o Quadro 2, que apresenta um resumo, por ordem cronológica, dos principais fatores históricos na expansão da EaD no Brasil. Mesmo com registros datados de 1904, a história da educação a distância no país é muito recente, se considerar a que a lei oficial foi criada em 1996, ou seja, fala-se de 25 anos de existência oficial.

Quadro 2– Principais marcos históricos na expansão da EaD no Brasil.

ANO	FATOS HISTÓRICOS DA EAD NO BRASIL
1904	O Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, um anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo.
1923	Foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia curso de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Inicia, assim, a Educação a Distância pelo rádio brasileiro.
1939	Surgimento, em São Paulo, do Instituto Monitor, o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor.
1941	Surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. Foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância.
1947	Surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. A experiência durou até 1961.

Quadro 2 – Principais marcos históricos na expansão da EaD no Brasil (continuação).

1959	Origem do Movimento de Educação de Base (MEB), envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal. Utilizou-se inicialmente de um sistema radioeducativo para a democratização da educação.
1970	Surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos.
1976	É criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional.
1979	A Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância, no Ensino Superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, o que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD.
1992	É criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do país.
1996	É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil.

Fonte: adaptado de Alves (2011).

A EaD no Brasil têm ocupado, nos últimos anos, maior espaço nas políticas públicas de expansão. Várias iniciativas governamentais vinham anunciando essa medida, como a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância pelo Decreto 1.237/1994 e, em dezembro de 1995, a criação da Secretaria de Educação a Distância no MEC. A EaD surgiu como parte integrante do sistema de educação formal desde que foi oficialmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011).

2.3 LEI 9.394 DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL PARA EAD

A década de 1950 no Brasil foi marcada por grandes avanços tecnológicos e um forte movimento de industrialização. As políticas educacionais brasileiras empregadas a partir de então estariam apoiadas na necessidade de ampliar a mão de obra qualificada para atender o mercado de trabalho e assim tornar o sistema de educação mais globalizado. Esse processo de expansão da educação e do conhecimento proporcionou um ambiente favorável a aprendizagem flexível e diferenciada, dando oportunidade à EaD (DOURADO, 2008; PIMENTEL; MORAES, 2017; SANTOS, 2008).

A LDB/96 trouxe amparo legal à EaD, sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei Federal nº 9.394, com expressivas contribuições para a modalidade no artigo de nº 80, no qual atribuía ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino a distância em

todos os níveis e modalidade de ensino (BRASIL, 1996). A LDB estabelece, em seu art. 52, que

as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, no art. 19 e respectivos incisos “as instituições podem ser: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996).

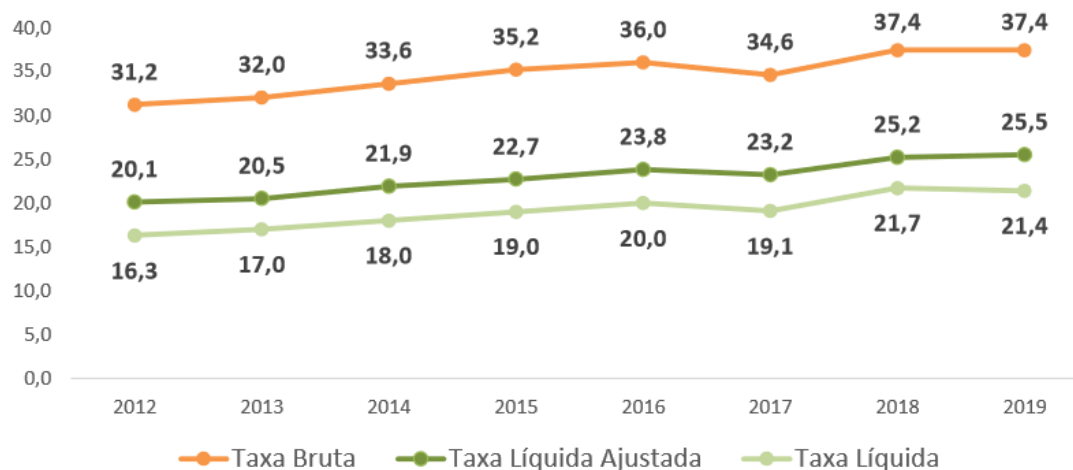
Por essa razão, aponta-se que a LDB/96 é uma das mais completas, tratando inicialmente da finalidade da educação, o que compete ao Estado (União, Estados, DF e municípios), a organização do ensino em diferentes níveis e modalidades, os recursos que financiarão o ensino e as disposições gerais (BRASIL, 1996). Diante desse decreto, iniciou-se um forte processo de credenciamento das instituições de Educação Superior para a oferta de cursos na modalidade a distância, com uma grande participação do setor privado (BEREOHFF, 1993; DIAS; MARCHELLI; DE LOURDES MORALES HORIGUELA, 2006; DOURADO, 2008; NUNES, 2007).

No panorama da Educação Superior no Brasil, expansão e privatização aparecem intimamente relacionadas no período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996-2004), marcando significativamente o sistema educacional com o objetivo de alcançar alunos da crescente classe média-baixa e de alguns setores populares pelo acesso à Educação Superior (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009). De acordo com dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade possui níveis de instrução até o Ensino Fundamental completo ou equivalente, 27,4% tinham o Ensino Médio completo ou equivalente e 17,4% o Superior completo. O nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização (IBGE, 2020). A taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos em 2019 foi de 89,2%, 1,0 p.p. acima de 2018 – valor este que ainda era inferior à universalização do acesso à escola para a faixa etária, conforme indicado na LDB. Entre as pessoas de 18 a 24 anos e aquelas com 25 anos ou mais, 32,4% e 4,5% estavam frequentando a escola, respectivamente. Frente aos resultados de 2018, a escolarização aumentou no Brasil para todas as faixas até 17 anos, apresentando estabilidade estatística para a faixa de 18 a 24 anos e leve queda para a faixa de 25 anos ou mais (IBGE, 2020). Por outro lado, a rede privada atendeu a maior parte dos estudantes de cursos de Ensino

Superior, especialização, mestrado e doutorado. Em 2019, 73,7% dos estudantes de graduação frequentavam uma instituição de ensino privada, proporção que se mantém desde 2016.

De acordo com os desafios para acelerar a expansão da Educação Superior do Plano Nacional de Educação (PNE), uma das principais metas é elevar a taxa bruta (total da população que frequenta esse nível de ensino dividido pela população de 18 a 24 anos) de matrículas na Educação Superior para 50% e a taxa líquida (população 18 a 24 anos que frequenta esse nível de ensino dividido pela população de 18 a 24 anos) para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público (MEC, 2020). Apesar dos esforços do governo em aumentar as taxas de escolarização do Ensino Superior, o crescimento é tímido, mas apresenta crescimento ao longo dos anos, conforme expresso na Figura 1, que contempla as taxas de 2012 a 2019. A tendência de crescimento só foi possível com a expansão da oferta dos cursos a distância (IBGE, 2020).

Figura 1 – Taxas de escolarização bruta e líquida no Brasil (2012-2019).



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado por Deed/Inep.

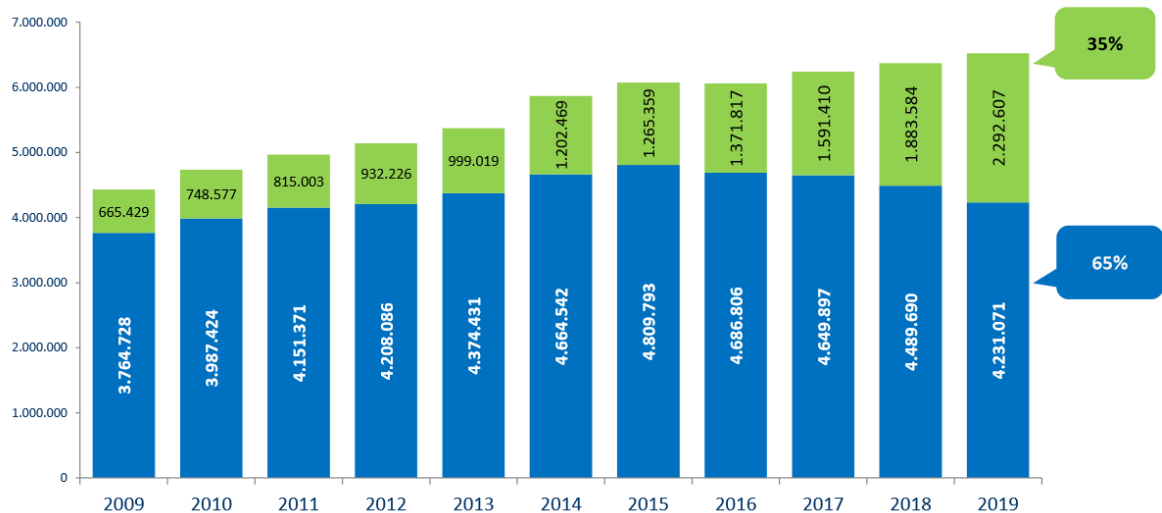
O número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos. A participação no total de ingressantes saltou de 16,1% em 2009 para 43,8% em 2019. Nos últimos cinco anos, o número de ingressos nos cursos de graduação presenciais diminuiu 14,3% (IBGE, 2020).

Analisando os contextos históricos e estruturais e as conjunturas econômicas e políticas ao longo dos anos, a implementação da EaD tornou-se favorável, pois ela passou a ocupar uma posição estratégica para alcançar e satisfazer as necessidades de capacitação de alunos (LITTO; FORMIGA, 2012; PRETI, 2011). Se antes existia resistência e pré-conceito quanto à educação

a distância, atualmente essa modalidade tornou-se uma alternativa viável para o Governo (BIELSCHOWSKY, 2018).

A dinâmica de expansão da EaD no Brasil é marcada por diversas características, e duas a serem destacadas é o avanço do setor privado com o aumento na oferta de IES e a concentração de matrículas em determinados cursos de graduação (ALONSO, 2014). Desde o ano de 2016 a matrícula em cursos presenciais na rede privada de Educação Superior tem diminuído, e esse comportamento é acompanhado pelo aumento do ritmo de crescimento dos cursos EaD. Em 2019, os alunos em cursos a distância já representam 35% (Figura 2) da rede privada de Educação Superior de graduação (IBGE, 2020).

Figura 2 – Evolução do número de matrículas na rede privada por modalidade de ensino (2009-2019).

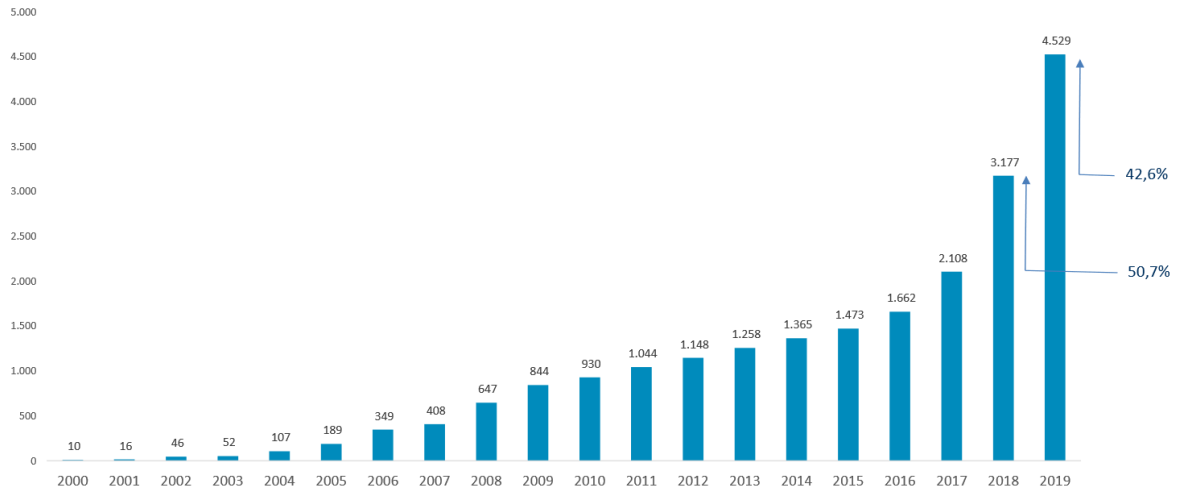


Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado por Deed/Inep.

O resultado de todas essas ações e iniciativas é a expansão gradativa da EaD ao longo dos anos até os dias atuais. Com o aumento no número de IES, o aumento nas ofertas de cursos e vagas, a acessibilidade de financiamento estudantil através da aprovação e a efetivação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) possibilitaram ao aluno a oportunidade de acesso à educação (SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009). Não só o número de matrículas aumenta com o passar dos anos, mas também as opções de cursos de graduação para EaD, desde 2000, quando existiam cerca de 10 cursos de graduação EaD: os últimos dados do IBGE divulgados mostram um crescimento significativo nos cursos (IBGE, 2020), sendo que em 2018 o número de alunos ingressantes nessa modalidade representava 50,7%, com um total de 3.177 cursos, e

em 2019 foram 42,6%, com um total de 4.529 cursos. De 2018 a 2019 houve um aumento de 1.352 cursos (Figura 3).

Figura 3 – Evolução do número de cursos de graduação EaD (2000-2019).



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado por Deed/Inep.

Apesar da grande oferta de cursos, grande parte da concentração desses alunos está nos cursos de Pedagogia, tanto na rede privada (22,5%) quanto na federal (15,2%), e licenciaturas (11,8%) para a rede federal e administração (11,5%) para a rede privada. As Figuras 1 e 2 mostram os 10 maiores cursos de graduação na modalidade EaD por rede de ensino.

Tabela 1 – 10 maiores cursos de graduação EaD por rede de ensino federal (2018).

Rede Federal	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Pedagogia	12.335	15,2	15,2
	Matemática formação de professor	9.566	11,8	27,0
	Administração pública	8.057	9,9	36,9
	Administração	6.878	8,5	45,4
	Letras português formação de professor	6.570	8,1	53,5
	Biologia formação de professor	3.968	4,9	58,4
	Geografia formação de professor	2.913	3,6	61,9
	Computação formação de professor	2.752	3,4	65,3
	Física formação de professor	2.685	3,3	68,6
Sistemas de informação	2.519	3,1	71,7	

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado por Deed/Inep.

Tabela 2 – 10 maiores cursos de graduação EaD por rede de ensino privada (2018).

Rede Privada	Nome da Área do Curso - Cine Brasil	Número de Matrículas	Frequência %	Frequência acumulada %
	Pedagogia	515.057	22,5	22,5
	Administração	251.495	11,0	33,4
	Contabilidade	151.110	6,6	40,0
	Gestão de pessoas	117.913	5,1	45,2
	Educação física	94.842	4,1	49,3
	Serviço social	86.391	3,8	53,1
	Educação física formação de professor	69.634	3,0	56,1
	Gestão de negócios	62.547	2,7	58,8
	Sistemas de informação	60.510	2,6	61,5
Logística	54.803	2,4	63,9	

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado por Deed/Inep.

Com base nos dados e pesquisas nesse campo (PIMENTA, 2017; SANTOS, 2008; SEGENREICH, 2009), é possível identificar uma clara expansão privatista e concentrada em determinadas áreas do conhecimento, especialmente na Pedagogia. Ao analisar quais são, onde estão e como funcionam as instituições de Ensino Superior, pode-se compreender como essa modalidade se torna a cada dia um campo mais fértil de exploração por parte do mercado, na medida em que as IES são atreladas às indústrias e à produção de conhecimento voltado para o mundo da produção e do consumo (BIELSCHOWSKY, 2018; PIMENTEL; MORAES, 2017; PORTO DE AGUIAR; DALLA NORA DOS SANTOS; DUARTE DA SILVA, 2018; SANTOS, 2008).

O que merece ser aprofundado nessa questão não é a existência ou não de um processo de privatização, fato já evidenciado em vários estudos (CARVALHO, 2006; MANCEBO, 2004; SGUISSARDI, 2009), mas em que aspectos – instituições, cursos e variáveis socioeconômica dos alunos – essa privatização se mostrou mais presente e que reflexos trouxe para o sistema de Educação Superior na modalidade a distância (COSTA, 2008; COSTA; AQUINO, 2011; LITTO, 2010; PRETI, 2011).

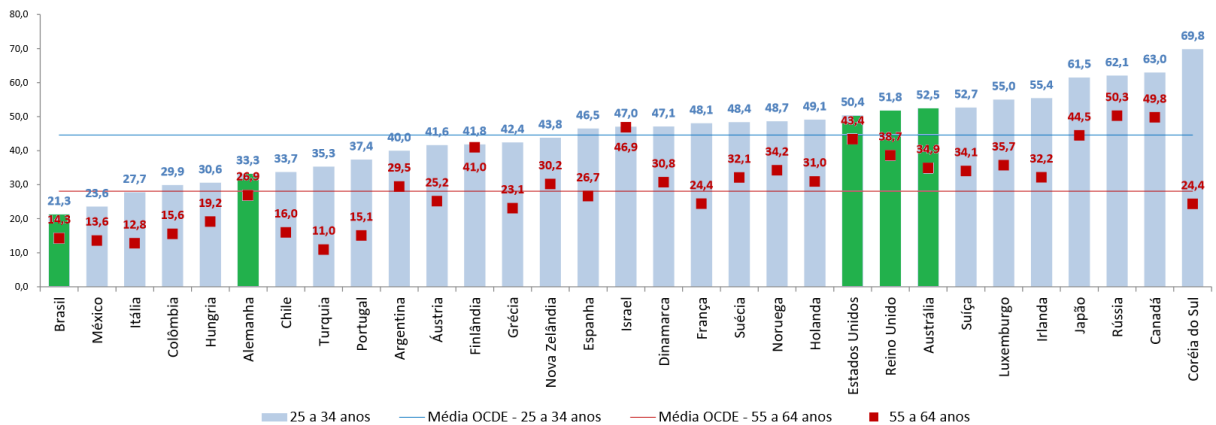
2.4 MODELOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O século XXI começa com uma mudança de paradigma em relação à EaD: a aprendizagem online não é mais periférica ou suplementar, mas parte integrante da sociedade (BOZKURT *et al.*, 2015). A mudança de paradigma na educação resultou em novos modos de

entrega educacional, domínios da aprendizagem, princípios de aprendizagem, processos e resultados de aprendizagem e novas funções e entidades educacionais (BEREOHFF, 1993).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem dando destaque às questões referentes ao processo de internacionalização do Ensino Superior enquanto uma “nova” estratégia para o desenvolvimento econômico dos países. No contexto internacional, em 2018 o Brasil tinha 21,3% da população com Educação Superior entre 25 a 34 anos; já na faixa etária de 55 a 64 anos esse percentual caía para 14,3%, ou seja, o pior resultado entre os países analisados e muito abaixo da média da OCDE (MEC, 2020). Acerca do assunto, nos itens seguintes serão descritos alguns acontecimentos e informações sobre quatro países com a finalidade de traçar um paralelo com o Brasil. A escolha dos países foi devido aos anos de experiência na modalidade a distância, aumento dos alunos nos cursos da EaD e por estarem acima da média do percentual da OCDE. Sendo assim, foram escolhidos o Reino Unido, a Alemanha, os Estados Unidos e a Austrália, que possuem uma longa experiência e um aumento substancial nos estudantes da EaD nos últimos anos. Na Figura 4 estão destacados os países na cor verde, com seus respectivos percentuais da população com Educação Superior por faixa etária.

Figura 4 – Percentual da população com Educação Superior por faixa etária (2019).



Fonte: OCDE. Stat. Dados extraídos em 15 de outubro de 2020 por MEC/Inep/Deed.

Há mais de 8,5 milhões de estudantes do Ensino Superior cursando à distância em instituições na Austrália, Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). No entanto, é necessário levar em consideração que o processo de comparação não é direto, já que os países possuem suas particularidades, além de histórias sociais, políticas e educacionais que devem ser reconhecidas quando se deseja analisar os diferentes modelos e cenários da EaD no mundo (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018).

A ideia de comparação desses países com o Brasil é somente para analisar em que momento se encontra a EaD brasileira.

Iniciando pela Austrália, o objetivo da educação pública nessa localidade é a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias geográficas, sociais ou econômicas (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). Um terço das pessoas da Austrália vivem em áreas rurais, contribuindo com dois terços dos ganhos de exportação do país, mas, em média, essas pessoas pagam cinco vezes mais do que os residentes metropolitanos para acessar serviços essenciais, tais como hospitais, escolas, faculdades e universidades (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). Portanto, não é de surpreender que a Austrália tenha sido pioneira no investimento do ensino a distância para tentar equalizar oportunidades educacionais, porque muitos dos seus estudantes vivem em áreas rurais e levam vidas complexas, optando pela conveniência e flexibilidade da EaD. A EaD australiana passou por três etapas: a primeira por correspondência/estudos externos, em grande parte por meio de correio (1910-1970); a segunda, utilizando multimídia e comunicação bidirecional para melhorar a eficácia do ensino e aprendizagem (início nos anos de 1970 até meados da década de 1980); e a terceira se deu pelo aprendizado aberto, flexível e online, utilizando a internet e as tecnologias digitais e proporcionando maior interação aluno-professor/aluno-aluno (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). De acordo com Qayyum e Zawaxki-Richter (2018), estima-se que cerca de 60% dos alunos estão matriculados em cursos que são totalmente online. As áreas com menos probabilidade de estudantes a distância são arquitetura, ciência, engenharia e artes em geral. No passado, o perfil dos alunos era de 18 anos, de classe média, sem filhos e que de alguma forma recebiam apoio financeiro das suas famílias. Hoje em dia, esse perfil mudou, e os alunos que estudam através da EaD são mais velhos, trabalhadores, de áreas remotas da Austrália e precisam da flexibilidade do ensino a distância para completar seus estudos (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018).

Na Alemanha, uma das características do desenvolvimento histórico da EaD é devido ao fato de que o país foi dividido em dois estados alemães, havendo duas abordagens diferentes: um estilo socialista da EaD no Leste e uma educação a distância mais ocidental no Oeste. Além disso, outro fator de destaque é a divisão da EaD em setores estadual (público) e privado (comercial) (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). Das instituições que se destacam nessa modalidade está a FernUniversität, não sendo apenas a maior instituição de Ensino Superior da Alemanha, mas também a única universidade alemã que oferece seus programas inteiramente em um formato de ensino a distância, da mesma forma que a Universidade Aberta

da Grã-Bretanha, servindo de modelo para muitas das instituições de ensino a distância do mundo (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018), traçando um paralelo com a Inglaterra, onde também a UA foi um dos carros-chefes globais da EaD. Em ambos os casos, as universidades foram fundadas por motivações políticas, visando a estabelecer mais igualdade de oportunidades e promover a inclusão social (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). De acordo com os autores, a demanda por programas flexíveis de educação a distância na Alemanha está se expandindo e a principal razão é a flexibilidade oferecida por programas a distância, o que é citado por 80-90% dos alunos (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). Do número total de 427 universidades, a Alemanha possui apenas uma fração que fornece programas de educação a distância ou os cursos chamados híbridos (uma porção do curso é presencial e a outra à distância). A maioria das universidades na Alemanha tende a continuar a se concentrar em seus grupos “tradicionais”, os ditos presenciais, embora existam vários programas de financiamento sendo desenvolvidos para promover uma mudança no ensino alemão (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018).

A imagem geral do Reino Unido é de respeito e aceitação à EaD, principalmente a partir da década de 1970 com o sucesso imediato da *Open University* (OU), ou Universidade Aberta (UA); a UA do Reino Unido foi pioneira e serviu de modelo para muitos países, inclusive o Brasil (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). No primeiro ano da UA foram recebidos um total de 41.000 inscrições e, com o passar das décadas, esses números foram crescendo exponencialmente, impulsionado por financiamento do Governo. O perfil dos alunos que procuram pelas UA no Reino Unido são os que optam por estudar meio período, pois, de alguma forma, possuem outros compromissos, como família, emprego ou até mesmo outros motivos, como as forças armadas e por estarem em prisões (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). No entanto, na contramão da evolução da EaD, o que se tem percebido no Reino Unido é um decréscimo nas matrículas para as UA nos últimos anos e esse fato se dá pela falta de incentivo do Governo, principalmente para os alunos que estudam meio período (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). Dessa forma, o principal desafio da EaD no Reino Unido é manter o compromisso da flexibilidade, vantagem econômica e qualidade no ensino para que possa atender as expectativas tanto do Governo quanto dos alunos.

Por fim, nos Estados Unidos o primeiro programa EaD surgiu com a Universidade de Chicago, em 1892 sob a liderança de William Rainey Harper (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). Por volta de 1970, o desenvolvimento e a implementação do ensino a distância tornaram-se mais aceitáveis, conforme as necessidades dos alunos tornaram-se mais

aparentes. No entanto, a adoção da EaD foi mais lenta ao redor do país: no nordeste dos EUA essa modalidade de ensino encontrou resistência, principalmente nas instituições consideradas de elite, que optavam pelo modo presencial tradicional (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). Porém, a EaD tornou-se um fenômeno nacional ao atender às necessidades dos moradores de diversas regiões, especialmente em estados rurais (por exemplo, Maine). Apesar de relativamente pouca colaboração entre centenas de instituições dos EUA, a maioria das instituições que adeririam à EaD adotaram alguma versão da chamada abordagem industrializada de Peters para a produção de cursos (PETERS, 1994). Novas tecnologias e mudanças demográficas exigiram das instituições que adotaram a EaD, novas infraestruturas e sistemas para atender aos diferentes estilos de vida dos alunos. Em meados de 2016, o Departamento de Educação dos EUA propôs um regulamento para melhorar a fiscalização dos programas da EaD, esclarecendo as exigências do Governo para as instituições participarem dos programas federais de auxílio estudantil (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). A EaD nos Estados Unidos é defendida por muitos como o exemplo de ensino e aprendizagem da nova geração, embora os norte-americanos ainda precisem reconhecer que a EaD é uma forma estratégica e transformacional do “velho” para o “novo” modelo de ensino (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). O crescimento da educação a distância para os programas de graduação e pós-graduação tem sido acompanhado por muitas instituições, e para o futuro existe uma oportunidade de as instituições usarem a EaD para construir novas relações e desenvolver novas comunidades de aprendizagem que reúnem instituições de Ensino Superior, indústrias e/ou organizações em que os funcionários tenham acesso à educação (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018).

A análise da experiência internacional mostra que as tecnologias de informação e comunicação podem ser usadas com vantagens nas mais diversas situações e com diferentes finalidades (QAYYUM; ZAWACKI-RICHTER, 2018). A EaD no Brasil tem acompanhado as tendências e os comportamentos internacionais, dado as suas devidas proporções e realidades. Observa-se que a EaD é um promissor canal de aprendizagem e viabilidade de estudo com a flexibilidade para ajustar-se aos mais diferentes perfis de alunos. A educação a distância tornou-se a área de ensino com mais mudanças no processo de ensino e aprendizagem da última década (SIMONSON; SCHLOSSER; ORELLANA, 2011). O crescimento exponencial da EaD (BIELSCHOWSKY, 2018; MOROSOV ALONSO, 2010), e por consequência o aumento da procura por cursos e instituições, impulsionou a análise do caráter democrático do acesso a essa modalidade (ARRUDA; ARRUDA, 2015; BARBOSA, 2019; PIMENTA, 2017).

3 MÉTODO DE PESQUISA

O trabalho foi amparado pelos preceitos da pesquisa bibliográfica, pois, segundo Kumar (2005), este permite ao pesquisador criar proposições na tentativa de explicar a compreensão de fenômenos relativos às mais diversas áreas do conhecimento, em combinação com a análise descritiva e quantitativa dos dados. Os métodos de análises de dados quantitativos oferecem uma análise inicial dos dados para um possível processo de identificação de padrões (STEVENS, 1946).

Seguindo as recomendações de Gil (2002), inicialmente realizou-se a identificação das fontes que tratam sobre o tema da pesquisa. A intenção era realizar um levantamento geral em que fosse possível ter uma primeira impressão sobre a temática EaD no mundo e no Brasil, além de fundamentos, conceitos e teorias, dissertando sobre o surgimento e desdobramentos do EaD ao longo dos anos no mundo. A partir da contextualização da EaD, foram selecionadas as variáveis socioeconômicas dos alunos e as principais características das IES/Cursos para fazer uma análise descritiva dos dados obtidos através dos ciclos de aplicação do Enade (2011-2019), com a intenção de traçar um perfil socioeconômico desses estudantes nos últimos anos.

Em seu artigo, datado de 1987, *The Development of Distance Education Research*, Holmberg (1987) sugeriu que a estrutura da pesquisa em EaD deveria incluir determinados assuntos e tópicos. Logo, os critérios de estruturação desse trabalho foram baseados nos preceitos do autor e buscou-se entendimento dos seguintes tópicos: Teoria da educação a distância; História da educação a distância; Administração; e Organização das Instituições de Ensino; Perfil dos alunos de educação a distância.

Dessa forma, a construção da revisão de literatura seguiu o fluxo dos temas da seguinte forma: visão geral da EaD através do surgimento no mundo e no Brasil; terminologias, conceitos e/ou teorias envolvendo essa temática; principais marcos históricos; legislação brasileira para a modalidade EaD; reflexos da expansão da EaD no acesso à educação; principais características da EaD no Brasil, entre outros. O Gráfico 1, a seguir, apresenta o fluxograma dos tópicos escolhidos para o processo dessa pesquisa com foco em EaD, os quais foram baseados nas sugestões iniciais de Holmberg (1987).

Gráfico 1 – Fluxograma do processo de pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da definição dos principais temas dessa pesquisa, integram o material de pesquisa artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES e na base de dados SciELO e Scopus (Elsevier). Para tal, os critérios de busca e seleção do material foram: a) pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES e na base de dados SciELO e Scopus (Elsevier); b) foco em publicações que possuíssem como tema central educação a distância; educação a distância no Brasil, conceitos e história da EaD no Brasil e no mundo; educação a distância internacional; industrialização do Ensino Superior; massificação do Ensino Superior; democratização do Ensino Superior a distância; industrialização do Ensino Superior a distância; massificação do Ensino Superior a distância; expansão do Ensino Superior a distância; políticas públicas e marcos regulatórios do ensino a distância no Brasil; privatização das Instituições de ensino no Brasil; características da instituições de ensino e cursos do Ensino Superior a distância; e características socioeconômicos dos alunos do ensino a distância no Brasil.

Para localizar os artigos nas bases de dados selecionadas, foram definidos os termos descritores de busca, utilizados de forma isolada e/ou combinadas: Ensino Superior a distância; educação a distância; *higher distance Education*; *Distance Education*; *Online Education*; história da educação a distância; *history of distance Education*; *Theories of distance Education*; Teorias da educação a distância; *industrialization of higher distance Education*;

industrialização do Ensino Superior a distância; massificação Ensino Superior a distância; *international distance Education models*; democratização da educação a distância no Brasil; história educação a distância no Brasil; expansão do Ensino Superior a distância no Brasil; panorama espacial da EaD; e perfil socioeconômico da EaD no Brasil.

A revisão de literatura foi composta pelas etapas de estabelecimento de hipótese ou questão de pesquisa, busca na literatura, leitura e avaliação dos estudos incluídos na revisão, além da interpretação dos resultados e da apresentação da revisão. A partir dos resultados de pesquisas, foram possíveis a consolidação e a elaboração do Quadros 3, contemplando os principais tópicos e contribuição de cada artigo selecionado (autor, ano e assunto).

Quadro 3 – Principais autores e suas respectivas contribuições.

Tópicos e Contribuições	Autores	Ano
Principais Conceitos e Teorias	MOORE, M. G.	1973
	PETERS, O.	1973
	KEEGAN, D. J.	1986
	HOLMBERG, B.	1986
	BEREOHFF, A. M. P.	1993
	CASTELLS, M.	1999
	SIMONSON, M.; SCHLOSSER, C.; ORELLANA, A.	2009
Conceitos e História no Mundo	QAYYUM, A.; ZAWACKI-RICHTER, O.	2018
	OLIVEIRA, A. F. P. DE <i>et al.</i>	2019
	MONTEIRO, S. A. DE S.	2020
Expansão no Mundo	Garisson, R.; Andernon, T.; ARCHER, A.	2000
	GARRISON, D. R.	2011
	BOZKURT, A. <i>et al.</i>	2015
Conceitos e História no Brasil	ALMEIDA, M. DE.	2002
	BELLONI, M. L.	2002
	PEREIRA, J.	2008
	LITTO, F. M.	2010
	ALVES, L.	2011
	ALONSO, K. M.	2014
	PEREIRA, I.	2018
Expansão no Brasil	SANTOS, L. C. DOS; MENEGASSI, C. H. M.	2008
	SEGENREICH, S. C. D.	2009
	ALONSO, K. M.	2010/2014
	ABBAD, G. DA S.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. DE.	2010
	MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P.;	2011
	SEGENREICH, S. C.	
	LITTO, F. M.; FORMIGA, M.	2012
	ABBAD, G. DA S.	2014
	SOUZA, C. L. E. <i>et al.</i>	2017
	SCUDELER, M. A.; IGNACIO, A.; FLORES, C.	2017
	SANTOS, C. DE A.	2018
	BIELSCHOWSKY, C. E.	2018

Quadro 3 – Principais autores e suas respectivas contribuições (continuação).

Massificação	CASTRO, A. M. D. A.; ARAÚJO, N. D. V.-C. G.	1999
	ANTONIO ROBERTO FAUSTINO DA COSTA.	2008
	TROW, M. A.	2013
	PIMENTEL, F. C.; MORAES, R. D.	2017
	ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; WIT, H. DE.	2017
	COSTA, E. G. DA.	2018
Democratização do Ensino Superior	CHRISTANTE, L. <i>et al.</i>	2003
	CASTELLS, M.; CARDOSO, G.	2005
	DOURADO, L. F.	2008/2010
	PRETI, O.	2011
	ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P.	2015
	DUBET, F.	2015
	PIMENTA, A. M.	2017
	SANTOS, C. D.	2018
	BARBOSA, M. L. O.	2019
	MELLO, L.	2019
Privatização do Ensino	CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C.	2019
	CARVALHO, C. H. A.	1996
	MANCEBO, D.	2004
	SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M.	2009
	SGUISSARDI, V.	2009

Fonte: elaborado pela autora.

Foram encontradas 4.220 publicações envolvendo a temática EaD. Realizou-se então uma análise detalhada pelos títulos e pela leitura dos resumos dos artigos selecionados. Deste filtro, detectou-se que 512 artigos atendiam ao critério desejado por guardar relação com o objeto da pesquisa. Nos 512 artigos inicialmente identificados a partir da coleta de materiais no Portal de Periódicos da CAPES, foi realizado a seleção pela leitura dos títulos e resumos, que resultou no total de 54 artigos, subdivididos em 8 categorias, separados por ordem cronológica de publicação (Quadros 1). Os autores selecionados com as suas respectivas contribuições na área da EaD formaram o embasamento teórico do presente trabalho. Na terceira parte desse trabalho, será apresentada a revisão de literatura, que contemplará todos os tópicos listados e as contribuições de cada autor.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DA MODALIDADE EAD PELO VIÉS DO ENADE

Foram construídos os resultados desse trabalho, com o objetivo de avaliar o perfil dos alunos concluintes dos cursos de Ensino Superior a distância através dos microdados disponibilizados pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). A escolha pela

base de dados do Enade foi por reunir diversas variáveis descritivas que caracterizam o perfil dos estudantes de Ensino Superior a distância para poder analisar o perfil socioeconômico, o panorama dos cursos e as instituições de ensino optantes por alunos nessa categoria através de dados quantitativos.

Para a análise descritiva quantitativa dos dados e a elaboração das variáveis para definir o perfil socioeconômico dos alunos e principais características das IES, foram utilizados os microdados do ENADE dos alunos concluintes que realizaram o exame durante os ciclos de 2011 a 2019. A escolha do intervalo de tempo foi para que se permitisse uma análise dos últimos 10 anos. Utilizando a análise descritiva e a estatística descritiva, foram organizados e descritos os aspectos mais relevantes dos conjuntos de características selecionadas. A partir desse levantamento, foi utilizado o software econométrico Stata 15.1 para realizar as análises descritivas das variáveis selecionadas.

Os dados foram separados em Ano e Ciclos de avaliação, ou seja, do Ciclo I ao Ciclo III. O Ciclo I refere-se os anos 2011 e 2017 em que o exame foi aplicado, Ciclo II os anos de 2012 e 2018 e por fim o Ciclo III, contemplando os anos de 2013 e 2019. As combinações dos anos por ciclos foram de acordo com agrupamento de áreas¹ que são avaliadas no Enade. A classificação dos grupos das áreas gerais correspondentes aos cursos de graduação foi utilizado a Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine) (BRASIL, 2018). Para os cursos superiores de Tecnologia, foi utilizada a tabela de convergência do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), estabelecendo a relação entre as denominações de cursos superiores de tecnologia e cursos superiores em geral (BRASIL, 2016).

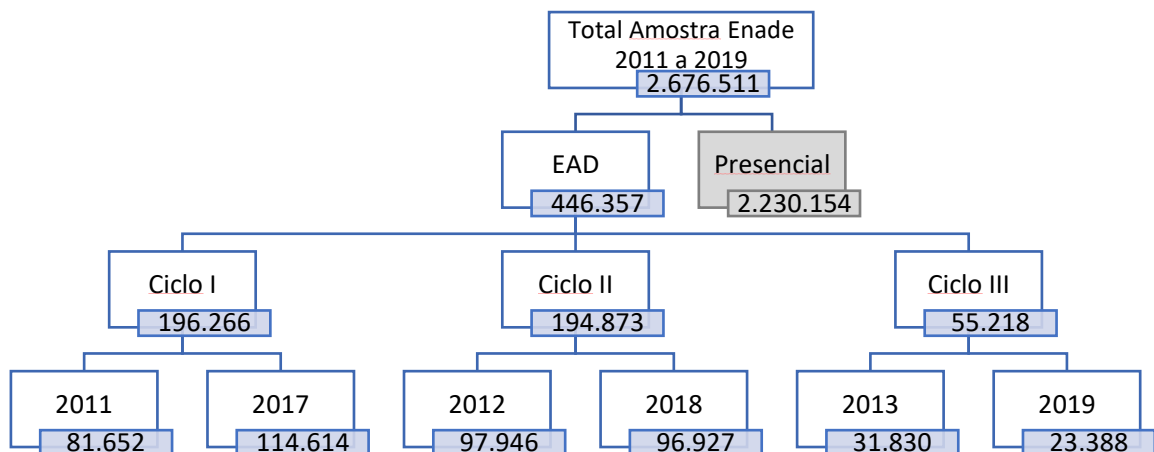
Classificaram-se onze áreas gerais de formação, que correspondem ao nível mais alto de classificação, tomando como base as áreas de conhecimento: 00- Programas básicos, 01- Educação, 02- Artes e humanidades, 03- Ciências sociais, jornalismo e informação, 04 - Negócios, administração e direito, 05- Ciências naturais, matemática e estatística, 06- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), 07- Engenharia, produção e construção, 08- Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária, 09- Saúde e bem-estar e 10- Serviços (BRASIL, 2018), conforme manual para classificação dos cursos de graduação da CINE (BRASIL, 2018).

¹ A “Área” no Enade é entendida como conjunto de cursos. À área de Administração, por exemplo, pertencem todos os cursos de graduação em Administração do país ofertados pelas diferentes instituições. Da mesma forma, à área de Enfermagem pertencem todos os cursos de Enfermagem do país. Para facilitar a comunicação, foram utilizadas nesse texto as palavras “curso” e “área” como sinônimas, clarificando que os dados apresentados se referem a cursos sempre em seu conjunto (o que, para o Inep, significa “área”) e não isoladamente.

No entanto, a área de 00- Programas Básicos não foi incluída por não possuir dados na modalidade EaD.

A base total dos microdados entre as modalidades presenciais e a distância resultou em uma amostragem de total de 2.676.511 alunos concluintes dos cursos de graduação. Esse trabalho focou, todavia, exclusivamente nos dados dos alunos da modalidade EaD, totalizando 446.357, divididos por ciclos e anos. Os ciclos foram divididos em Ciclo I, um total de 196.266 alunos distribuídos nos anos de 2011 e 2017, com total de 81.652 e 114.614 alunos, respectivamente; Ciclo II, total de 194.873 alunos distribuídos nos anos de 2012, total de 97.946 alunos, e no ano de 2018 um total de 96.927 alunos, e o Ciclo III, com total de 55.218 alunos distribuídos nos anos de 2013, com total de 31.830 alunos, e no ano de 2019 (última publicação do Enade) com total de 23.388 alunos concluintes da modalidade EaD. O Gráfico 2 demonstra o processo de seleção dos dados até o total da base, o que será analisado por ano e ciclo de aplicação.

Gráfico 2 – Fluxograma do total da amostra Enade de alunos por modalidade, ciclo e ano de aplicação.



Fonte: elaborado pela autora.

Do total das 10 áreas, foram analisados 70 cursos, dentre estes 30 de bacharelado, 17 de licenciatura e 23 cursos de tecnologia. No Apêndice A encontram-se a distribuição dos alunos por grupo, tipo de curso, curso, ciclo e ano do Enade. A cada aplicação do Enade, os estudantes devem, obrigatoriamente, preencher o questionário socioeconômico (QSE) que o acompanha, embora não seja obrigatório responder a todas as cem perguntas que compõem o QSE. Destaca-se que são comparados estudantes de diferentes anos, dentro de cada Ciclo, podendo ocorrer algum viés estatístico, já que há diferentes formas de seleção dos estudantes concluintes de cada IES, os quais realizaram a prova do Enade ao longo do período contemplado neste trabalho.

Desta forma, encontra-se aqui uma limitação devido ao viés estatisticamente tratado, os números apresentados e suas diferenças, que devem ser entendidos como indicações de tendências relevantes, sendo analisados com cautela, pois se trata de uma análise descritiva, o que, por si só, é também uma limitação.

Como o trabalho buscou identificar o perfil socioeconômico dos estudantes e as principais IES e cursos desses alunos, foram selecionadas 12 variáveis do QSE diretamente associadas ao perfil socioeconômico dos alunos de EaD. A escolha das 12 variáveis, dentro de um universo total de 150 variáveis, são as que responderiam os objetivos desse presente trabalho. Elas foram divididas em duas categorias: uma correspondente às informações das instituições de ensino e outra às características individuais dos estudantes.

A primeira categoria, composta por cinco variáveis, conta com informações correspondentes às IES e aos cursos escolhidos pelos alunos da modalidade EaD durante os anos e ciclos escolhidos: Categoria administrativa da IES, Organização acadêmica da IES, Curso no Enade, Município de funcionamento do curso e Unidade Federal (UF) de funcionamento do curso. O Quadro 4 apresenta por ordem de seleção as cinco variáveis escolhidas para a análise das principais características e informações das IES e dos Cursos da EaD.

Quadro 4 – Primeira categoria de variáveis das informações dos Cursos e das IES.

NÚMERO DAS VARIÁVEIS	VARIÁVEIS DOS CURSOS E IES	DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS
1	Categoria administrativa da IES	refere-se à gestão administrativa da instituição, podendo ser pública.
2	Organização acadêmica da IES	A organização acadêmica classifica à competência e responsabilidade. Constituem-se, aquelas que oferecem cursos superiores, em pelo menos uma de suas diversas modalidades, bem como cursos de pós-graduação
3	Curso no Enade	Cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares
4	Município de funcionamento do curso	O município e UF dos cursos na modalidade EaD, são considerados polo de apoio
5	UF de funcionamento do curso	presencial

Fonte: elaborado pela autora.

A segunda categoria referente ao perfil socioeconômico compõe sete variáveis com as informações individuais dos estudantes: Gênero, Estado Civil, Cor/Raça, Idade, Renda Familiar e Políticas de Ingresso, Tipo de Habitação, Histórico Escolar e Escolaridade dos Pais. O Quadro 5 apresenta por ordem de seleção as sete variáveis escolhidas para a análise do perfil socioeconômico dos alunos.

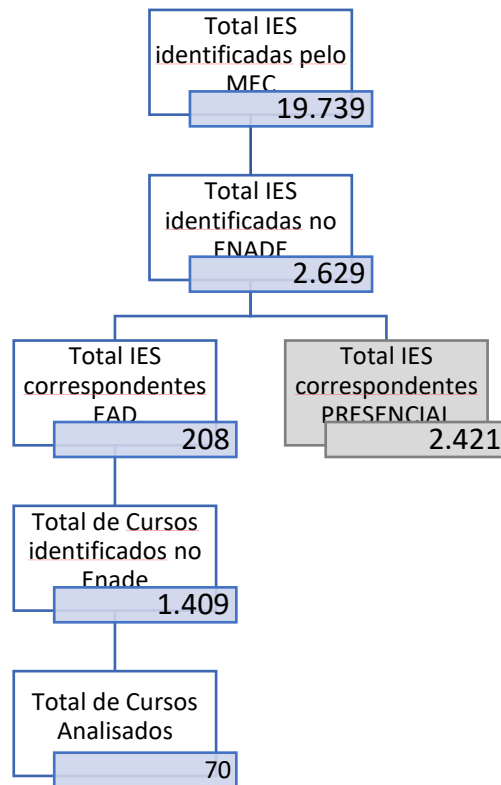
Quadro 5– Segunda categoria de variáveis do perfil socioeconômico dos alunos

NÚMERO DAS VARIÁVEIS	DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS
1	Gênero
2	Estado Civil
3	Cor/Raça
4	Idade
5	Renda Familiar & Políticas de Ingresso
6	Tipo de Habitação
7	Histórico Escolar & Escolaridade dos Pais

Fonte: elaborado pela autora.

Da totalidade de 19.739 IES registradas pelo MEC, compõe a base de dados desse trabalho um universo de 2.629 IES associadas aos alunos concluintes, sendo que 208 correspondem aos alunos de EaD e 2.421 IES aos da categoria presencial. Portanto, o total de 208 IES foram analisadas neste trabalho, número de instituições com alunos graduandos da modalidade EaD. A mesma seleção de dados aplica-se para os cursos que serão analisados, focado exclusivamente na modalidade EaD, com total de 1.409 cursos identificados no Enade. O Gráfico 3 apresenta o processo de seleção dos dados com o total da amostra de IES e Cursos analisados.

Gráfico 3 – Fluxograma do total da amostra Enade de IES e cursos identificados nos ciclos.



Fonte: elaborado pela autora.

Por fim, como forma de fomentar esta metodologia de estudo, este trabalho apresenta mapas temáticos que ilustram as análises e as informações descritas utilizando-se do programa Quantum GIS (QGIS) 3.16 (programa livre de informação geográfica que permite a análise de dados georreferenciados), a fim de apresentar uma visão panorâmica da distribuição dos dados analisados no território brasileiro.

4 ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA PELOS RESULTADOS DO ENADE

Esse segmento consiste em uma análise do Questionário Socioeconômico do Estudante (QSE) do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), um dos eixos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, buscando entender a caracterização das IES e dos alunos, dentre as variáveis socioeconômicas escolhidas, qual o perfil dos alunos concluintes na modalidade da EaD no Brasil nos últimos anos. Os próximos tópicos seguirão com as análises das variáveis escolhidas referente ao perfil socioeconômico, e na sequência as análises referentes as características das IES e Cursos, a disposição seguiu a ordem de distribuição do QSE do ENADE.

4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS EAD

A partir da análise geral dos resultados, e iniciando pelo Ciclo I (2011 e 2017), o ano de 2011 apresentou uma concentração de 94,28% (76.979) dos alunos nas áreas de 1- Educação, concentrados em 13 cursos², em sua totalidade voltados para as licenciaturas em geral; essa concentração na área da 1- Educação é observada no ano de 2017, com um total de 91.55% (104.934). Em comparação aos dois anos do mesmo ciclo, pode-se observar um aumento de 34,24% (Tabela 3 coluna 12) na quantidade de alunos e de 12% (Tabela 3 coluna 10) em relação aos cursos.

A área de 6- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mostra um total de 3,73% (3.045) alunos, segunda área com maior número de alunos no ano de 2011 e 5,06% (5.803) no ano de 2017. O advento das TIC trouxe novas perspectivas para a educação a distância, devido às facilidades de design e produção sofisticados, rápida emissão e distribuição de conteúdo, interação com informações, recursos e pessoas, tornando-se uma área atrativa para os alunos (ALMEIDA, 2002). As demais áreas e cursos que pertencem ao Ciclo I como as áreas de 2- Artes e humanidades, 7- Engenharia, produção e construção, 9- Saúde e bem-estar, 4- Negócios, administração e direito, 5- Ciências naturais, matemática e estatística, 8- Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária e 10- Serviços, apesar da pouca frequência de alunos, são áreas que indicam uma possível alternativa para a diversificação e a expansão da

² Cursos de Licenciatura: Biologia, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Artes Visuais, Ciência Da Computação, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e Música.

EaD, mesmo que a tendência de expansão da EaD mais significativa seja na área da licenciatura (ALONSO, 2014).

No geral, o Ciclo I (2011-2017) apresentou um aumento de 40.37% (32.962) dos alunos e a área com maior destaque por quantidade de alunos foi a de 1- Educação, e os dados confirmaram uma tendência já evidenciada na história da EaD (ALONSO, 2014). De maneira análoga, observa-se a mesma tendência com relação às licenciaturas em termos percentuais, sendo os cursos que mais crescem por concentração de alunos. Na Tabela 3, as colunas 9 e 11 indicam o aumento ou a diminuição da quantidade de alunos e cursos do Ciclo I correspondente aos anos de 2011 e 2017 por área. As colunas representam o crescimento ou a retração (subtração da coluna 5 pela coluna 1 para os cursos e subtração da coluna 7 pela coluna 3 para quantidade de alunos). Nas colunas 10 e 12 tem-se o resultado, que é a proporção do crescimento que coube a cada curso e o aumento de alunos no período, respectivamente.

No Ciclo II, que corresponde aos anos de 2012 e 2018, os resultados apresentam uma concentração de alunos e cursos na área de 4- Negócios, administração e direito. Em 2012 a essa área representava 99,74% (97.689) da quantidade total de alunos em 9 cursos³ e em 2018 um total de 65,22% (81.558), o que se pode observar na Tabela 4. Apesar da grande concentração dessa área no Ciclo II, houve um decréscimo de 16,47%, ou seja, um total de 16.131 alunos, e o motivo desse decréscimo se deve aos cursos de tecnologias, de Tecnologia de Recursos Humanos, Gestão Hospitalar e Logística, que tiveram uma redução de mais de 50% nos alunos entre 2011 e 2018. Apesar do decréscimo na quantidade de alunos, houve um crescimento da quantidade de cursos, com total de 109% (12), o que foi muito impulsionado pelos novos cursos⁴ com frequência de alunos da EaD no Enade de 2017. Os resultados do Ciclo II apresentaram crescimentos para as áreas de 9- Saúde e bem-estar, com 12,41% (12.151), concentrado especificamente no curso de Serviço Social, 2- Artes e humanidades com 2,36% (2.310) concentrados nos cursos de Teologia (2.040), Tecnologia de Design de Moda (102) e Tecnologia em Design de Interiores (168), 3- Ciências sociais, jornalismo e informação com 0,43% (424), concentrados nos cursos de Ciências Econômicas (151) e Relações Internacionais

³ Administração, Ciências Contábeis, Publicidade e Propaganda, Tecnologia em Gestão Comercial, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Gestão Financeira, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Marketing, Tecnologia em Processos Gerenciais.

⁴ Direito, Secretariado Executivo, Serviço Social, Administração Pública, Relações Internacionais e as Tecnologias: Comércio Exterior, Design de Interiores, Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Qualidade, Gestão Pública e Teologia.

(342) e por fim a área de 10- Serviços com crescimento de 0,23% (227) concentrados nos cursos de Turismo e Tecnologia em Gastronomia.

Os resultados do Ciclo III (Tabela 5), completando as áreas restantes, apresentam um decréscimo significativo de 26,52% (8.442) de 2019 em comparação com 2013. A área de 9- Saúde e bem-estar apresentou um decréscimo de 42,71%, um total de 13.595 alunos, e essa queda foi devido à troca de ano do curso de Serviço social, que antes fazia parte do Ciclo III e passou a ser considerado no Ciclo II. A área de 4- Negócios, administração e direito também apresentou um decréscimo de 1,08% (343), impacto concentrado no curso de Tecnologia Hospitalar. Houve um crescimento de 13,71% (4.365) da área de 7- Engenharia, produção e construção no geral. Nas áreas de 6- TIC e 8- Agricultura, silvicultura e veterinária há uma estabilidade dos cursos e aumento dos alunos, com aumento de 0,6% e 0,19% respectivamente.

Apesar do Ciclo III apresentar um decréscimo foi o Ciclo que mais apresentou em seus resultados ocorrência de outros cursos em comparação com o ano anterior. Se no total em 2013 tinham 4 cursos (Tecnologia em Agronegócio, Gestão Ambiental, Gestão Hospitalar e Radiologia) em 2017 esse número passou para 17 cursos com frequência de alunos na modalidade a distância. O aumento dos 13 cursos⁵ são considerados relevantes para a expansão da modalidade pois são cursos que historicamente fogem do padrão da EaD, em resumo esse crescimento e aparecimento de outros cursos corrobora com a expansão da EaD no Brasil.

⁵ Biomedicina, Educação Física (Bacharelado), Enfermagem, Nutrição, Tecnologia em Estética e Cosmética, Tecnologia em Segurança do Trabalho e as Engenharias: Controle e Automação, Mecânica, Produção, Ambiental, Civil, Computação, Elétrica.

Tabela 3– Expansão do EaD Ciclo I (2011 e 2017).

Classificação Áreas Gerais	CICLO I											
	2011				2017				Dinâmica 2011-2017			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Quantida de Cursos	% Cursos	Quantid ade Alunos	% Alunos	Quanti dade Cursos	% Cursos	Quanti dade Alunos	% Alunos	Quantid ade Cursos	% Cursos	Quantid ade Alunos	% Alunos
1-Educação	13	52.00%	76.979	94.28%	16	53.33%	104.934	91.55%	3	12.000%	27.955	34.24%
2-Artes e humanidades	1	4.00%	67	0.08%	2	6.67%	807	0.70%	1	4.000%	740	0.91%
3-Ciências sociais, jornalismo e informação	2	8.00%	389	0.48%	1	3.33%	28	0.02%	-1	-4.000%	-361	-0.44%
5-Ciências naturais, matemática e estatística	0	0.00%		0.00%	1	3.33%	6	0.01%	1	4.000%	6	0.01%
6-Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	4	16.00%	3.045	3.73%	4	13.33%	5.803	5.06%	0	0.000%	2.758	3.38%
7-Engenharia, produção e construção	4	16.00%	946	1.16%	6	20.00%	3.036	2.65%	2	8.000%	2.090	2.56%
9-Saúde e bem- estar	1	4.00%	226	0.28%		0.00%		0.00%	-1	-4.000%	-226	-0.28%
Total	25	100.00%	81.652	100.00%	30	100.00%	114.614	100.00%	5	20.00%	32.962	40.37%

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 4– Expansão do EaD Ciclo II (2012 e 2018).

Classificação Áreas Gerais	CICLO II											
	2012				2018				Dinâmica 2012 - 2018			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Quantidade Cursos	% Cursos	Quantidade Alunos	% Alunos	Quantidade Cursos	% Cursos	Quantidade Alunos	% Alunos	Quantidade Cursos	% Cursos	Quantidade Alunos	% Alunos
2-Artes e humanidades		0.00%		0.00%	3	13.04%	2.310	2.38%	3	27.27%	2.310	2.36%
3-Ciências sociais, jornalismo e informação	1	9.09%	69	0.07%	2	8.70%	493	0.51%	1	9.09%	424	0.43%
4-Negócios, administração e direito	9	81.82%	97.689	99.74%	15	65.22%	81.558	84.14%	6	54.54%	-16.131	- 16.47%
9-Saúde e bem-estar		0.00%		0.00%	1	4.35%	12.151	12.54%	1	9.09%	12.151	12.41%
10-Serviços	1	9.09%	188	0.19%	2	8.70%	415	0.43%	1	9.09%	227	0.23%
Total	11	100.00%	97.946	100.00%	23	100.00%	96.927	100.00%	12	109.0%	-1.019	-1.04%

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 5– Expansão do EaD Ciclo III (2013 e 2019).

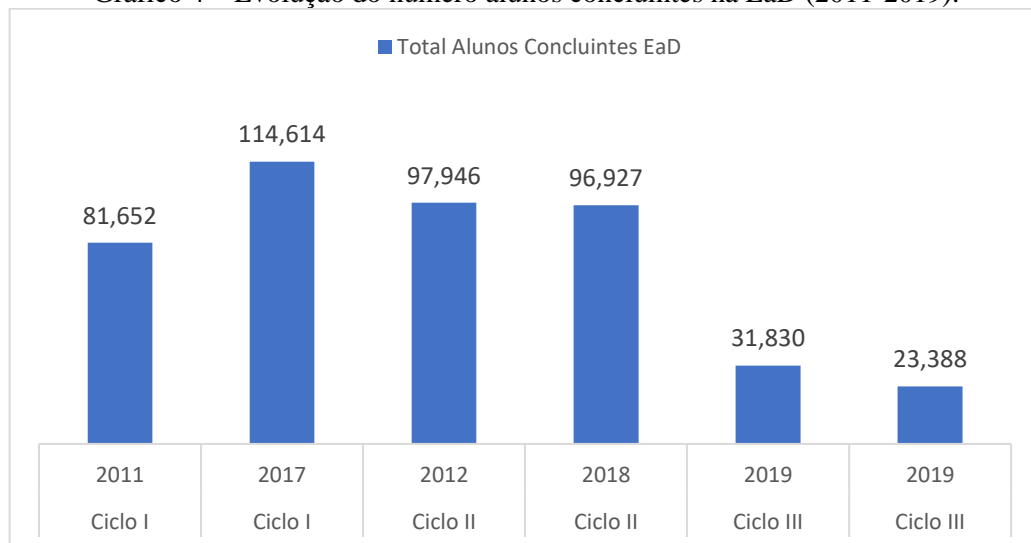
Classificação Áreas Gerais	CICLO III											
	2013				2019				Dinâmica 2013 - 2019			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
	Quantidade Cursos	% Cursos	Quantidade Alunos	% Alunos	Quantidade Cursos	% Cursos	Quantidade Alunos	% Alunos	Quantidade Cursos	% Cursos	Quantidade Alunos	% Alunos
4-Negócios, administração e direito	1	20.00%	1270	3.99%	1	5.88%	927	3.96%	0	0.00%	-343	-1.08%
6- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)		0.00%		0.00%	1	5.88%	192	0.82%	1	20.00%	192	0.60%
7- Engenharia, produção e construção	1	20.00%	4,095	12.87%	7	41.18%	8,460	36.17%	6	120.00%	4,365	13.71%
8- Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1	20.00%	216	0.68%	1	5.88%	276	1.18%	0	0.00%	60	0.19%
9-Saúde e bem-estar	2	40.00%	26,249	82.47%	5	29.41%	12,654	54.10%	3	60.00%	-13,595	- 42.71%
10-Serviços		0.00%		0.00%	2	11.76%	879	3.76%	2	40.00%	879	2.76%
Total	5	100.00%	31,830	100.00%	17	73.91%	23,388	100.00%	12	240.00%	-8,442	- 26.52%

Fonte: elaborada pela autora.

O resultado da análise dos três ciclos indica que o Ciclo I a concentração é predominantemente da área de educação e licenciaturas, o Ciclo II na área de Negócios e Direito e o Ciclo III Saúde e Bem-Estar e as Engenharias. No que tange ao acesso ao Ensino Superior a distância e ao panorama de diversificação de cursos, os resultados apresentam um padrão significativo de concentração de alunos nas mesmas áreas e mesmo cursos, vide o exemplo das licenciaturas.

Os resultados apontam para certa estabilidade nos ciclos II e III e um crescimento significativo no Ciclo I. Observa-se que a quantidade de alunos cresceu 81.652 no Ciclo I para um total de 114.614 no período (Gráfico 4), representando um crescimento de cerca de 40,36%. Tal crescimento é liderado principalmente pela área de 1- Educação, cursos de licenciatura, especificamente, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação. A reordenação do campo da educação a distância por parte do poder público, a partir de 2005, criou condições para o crescimento do Ensino Superior nessa modalidade (GATTI, 2014).

Gráfico 4 – Evolução do número alunos concluintes na EaD (2011-2019).



Fonte: elaborado pela autora.

Embora a expansão do número de alunos esteja muito concentrada na área de Educação, observa-se um forte crescimento em cursos de graduação que em anos anteriores não contavam com registros a exemplo do crescimento dos cursos apresentados no Ciclo III. No Ensino Superior brasileiro presencial existem algumas desproporções entre as distribuições de concluintes em diversos cursos (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019), e da mesma forma é possível observar o mesmo comportamento para a EaD. Uma das hipóteses a se considerar é

pelo tempo decorrido desde as primeiras iniciativas em EaD e seu processo de instauração, sendo inicialmente concentrados na formação de professores em 1990 (BRASIL, 2014).

As seguintes seções do presente trabalho irão analisar, mediante a evolução das representações de um ciclo a outro, o quanto o perfil dos estudantes se alterou ou se manteve em relação às áreas/aos cursos de graduação, buscando identificar as principais características socioeconômicas que compõem o perfil do aluno de EaD dos últimos 20 anos.

4.1.1 Sexo declarado pelos estudantes

Iniciando pela questão de gênero, observa-se, de modo geral, que houve uma mudança do predomínio do sexo feminino com o passar dos anos. Durante os anos de 2011 e 2013 (Ciclo I e III), a maioria das áreas era composta por mulheres. Os resultados mostram que área de 1- Educação (86%) apresentou em 2011 o maior registro de alunas do sexo feminino, e apesar do decréscimo no percentual no ano de 2017 (81%) a quantidade permanece expressiva em relação à presença de alunas do sexo feminino. A área de 2- Artes e humanidades apresentou alterações importantes, passando de 79% dos alunos do sexo masculino no ano de 2011 para 40% no ano de 2017, além do aumento do número de alunas do sexo feminino, que era de 21% em 2011 e passaram a compor 60% no ano de 2017. A única área que no Ciclo I apresentou uma inversão do percentual feminino para o masculino foi a de 3- Ciências sociais, jornalismo e informação, que em 2011 apresentou o total de alunas que se declararam do sexo feminino em 60% e em 2017 esse número passou para 39%. As áreas de 6- TIC (80%-87%) e 7- Engenharia, produção e construção (79%) mantiveram o sexo masculino em sua maioria.

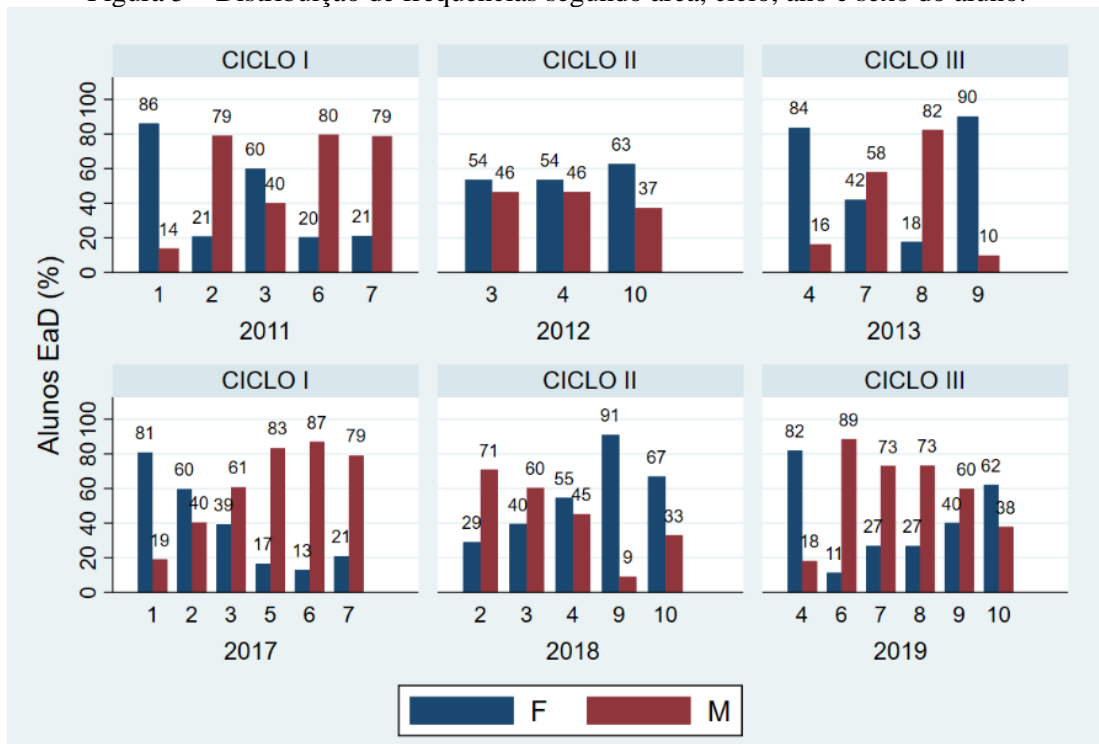
Os resultados do Ciclo II (2018) apontam para a ocorrência de dois novos cursos nas áreas de 2- Artes e humanidades e 9- Saúde e bem-estar, sendo os de Teologia e Serviço Social. O curso de Serviço Social passou a ser considerado no Ciclo II ao invés do Ciclo III, e dessa forma é necessário comparar os percentuais de 2013 com os percentuais de 2018 para a área de 9- Saúde e bem-estar, especificamente no referido curso, que apresentou 90% dos alunos do sexo feminino, mantendo o resultado do ano anterior. Já para curso de Teologia, que apresentou ocorrências somente no ano de 2018, os alunos são 71% do sexo masculino. A área de 3- Ciências sociais, jornalismo e informação apresentou um crescimento de 46% (2012) para 60% (2018) dos alunos declarados do sexo masculino. As demais áreas de 4- Negócios, administração e direito e 10- Serviços permaneceram no mesmo percentual nos dois anos do Ciclo II.

O Ciclo III, no ano de 2019 os resultados para as áreas de 4- Negócios, administração e direito, 7-Engenharia, Produção e construção e 8-Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária apresentaram os mesmos resultados percentuais quando comparados com 2013. As diferenças foram nas áreas de 6- Tecnologias da informação e comunicação (TIC) com o curso de Engenharia da Computação, que não apresentou registro em 2013, confirmando o mesmo resultado da área de TIC, em que a maioria dos alunos são do sexo masculino. Em 10- Serviços, com os cursos de Tecnologia Estética e Serviço Social, teve-se 62% de mulheres.

No Ciclo I, em que ocorreu maior desequilíbrio entre o percentual de mulheres e homens, podem estar refletidas as escolhas dos respectivos sexos pelos tipos de cursos que compõem esse ciclo, como, por exemplo, a área de educação e engenharias, ou ainda pelo fato de que esse ciclo apresenta uma quantidade maior cursos se comparado ao Ciclo II ou III, entre outras razões. Outra hipótese é que, conforme o Censo da Educação, as mulheres são maioria na Educação Superior brasileira na última década do levantamento (MEC, 2020), o que poderia justificar o grande número de mulheres na EaD. De forma geral, a quantidade superior de mulheres na graduação dialoga com os dados que apontam as mulheres como o grupo que tem maior escolaridade, se comparadas aos homens brasileiros (MEC, 2020).

Os resultados apontam para um aumento nas diversidades de sexo, embora algumas áreas ainda possuam suas predominâncias em determinados sexos. Áreas como 1- Educação, confirmando a predominância das mulheres atuando como professoras, e áreas de 6- TIC, com predominância dos homens na indústria da tecnologia. A Figura 5 expressa a distribuição de frequência de alunos com base na área, ciclo, ano e sexo dos alunos.

Figura 5 – Distribuição de frequências segundo área, ciclo, ano e sexo do aluno.



Fonte: elaborada pela autora.

No entanto, com o passar dos anos, os resultados apontam para uma mudança no perfil. As áreas de 1- Educação, 4- Negócios e administração, 9- Saúde e bem-estar e 10- Serviços não tiveram grandes mudanças do perfil, permanecendo estáveis nos mesmos percentuais dos ciclos passados.

4.1.2 Estado civil dos estudantes

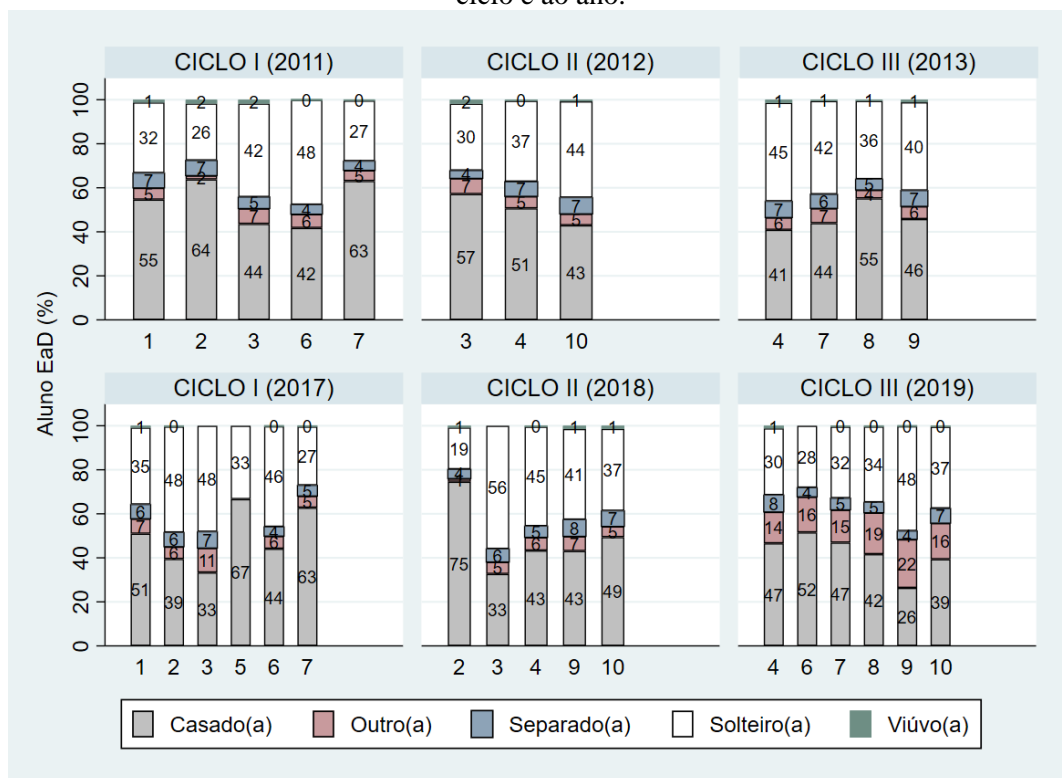
Daqui por diante, serão tratadas as questões comuns aos questionários socioeconômicos de 2011-2019, as quais permitem que se dê continuidade à análise descritiva, com informações socioeconômicas dos estudantes. Os modelos de gráficos seguiram o mesmo padrão de apresentação dos gráficos do Censo da Educação (MEC, 2020).

Quanto ao estado civil dos estudantes da EaD nos três Ciclos analisados, os dados mostram que a maioria dos alunos são casados, e ao longo dos anos e das áreas percebe-se que o padrão do estado civil dos alunos é praticamente o mesmo (Figura 6). Uma possível hipótese no que se refere aos estudantes casados é que, para os que são trabalhadores, há muitos papéis e responsabilidades concorrentes com as atividades de estudo (ABBAD, 2014; PRETI, 2011), dentre eles as responsabilidades com filhos e cônjuges. A participação cada vez mais frequente

está viabilizando a continuidade da educação: se por um lado a EaD é uma saída para os adultos que querem e necessitam estudar, por outro ela impõe grandes desafios ao seu participantes (ABBAD, 2014). Os alunos, em sua maioria, precisam conciliar seus compromissos familiares, profissionais e acadêmicos com o estudo a distância, aprendendo a estudar mal acomodado em locais de trabalho, cheio de ruídos e interferências de outras pessoas, entre outras restrições. Esse público-alvo possui experiências e estilos de vida que devem ser respeitados no planejamento de situações de aprendizagem em EAD (ABBAD, 2014).

A Figura 6 ilustra a distribuição de frequências da variável estado civil em relação à área, ao ciclo e ao ano. O estudante separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a) e os viúvos representam a minoria, em percentuais quase inexpressivos.

Figura 6 – Comparação da distribuição de frequências da variável Estado Civil em relação à área, a ciclo e ao ano.



Fonte: elaborada pela autora.

De qualquer forma, independentemente do estado civil dos estudantes, com o aumento de complexidade dos trabalhos humanos em diferentes contextos e setores da economia, ocorrido em função da automação de atividades mais simples, necessita-se de mudanças dos profissionais para acompanhar tais tendências, sendo exigido das pessoas um grande esforço de aquisição contínua de competências, mais uma oportunidade em oferecer programas de

educação continuada para adultos (ABBAD, 2014). O uso cada vez mais frequente de plataformas eletrônicas de gerenciamento da aprendizagem está viabilizando a entrega de cursos e de materiais didáticos a grandes massas de trabalhadores e estudantes adultos, e nesse aspecto a EaD tem um importante papel na educação continuada desses alunos (ABBAD, 2014).

4.1.3 Cor/raça declarada pelos estudantes

Outra importante variável socioeconômica é a que trata da cor/raça dos estudantes. Os dados da Figura 7 mostram a diferença de cor entre estudantes da EaD em comparação com as áreas e anos selecionados.

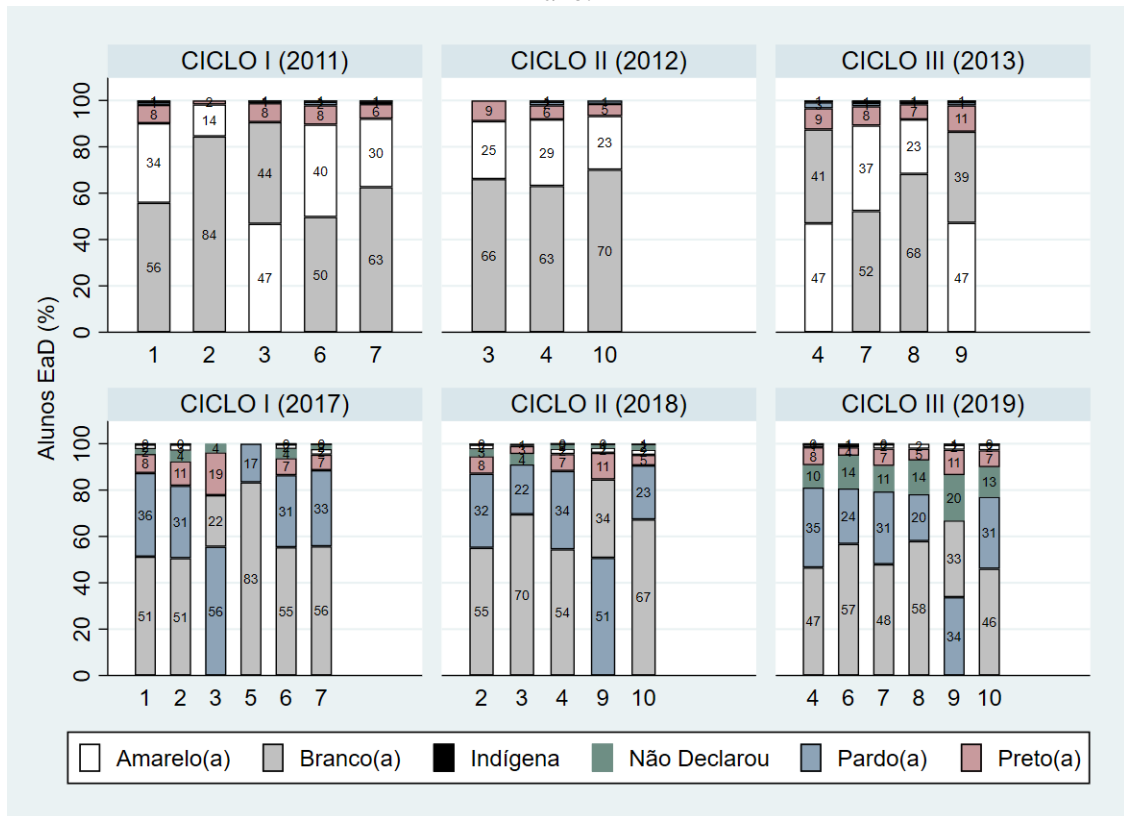
Nos anos de 2011 a 2013 dos três Ciclos, estudantes brancos (50% a 84%) estão em maior número, embora somente na área de 3- Ciências sociais, jornalismo e informação tem-se 47% dos alunos que se declararam amarelos. Nos anos seguintes, 2017 a 2019, os percentuais de alunos que se declararam brancos permaneceram praticamente os mesmos, porém o resultado que merece destaque é a proporção de alunos que se declararam pardos: do ano de 2011 para 2017 houve uma inversão dos alunos que se declaram amarelos para os alunos pardos, uma hipótese a se considerar é um erro de declaração, no entanto no questionário do ENADE está indicado que a opção Amarelo(a) são pessoas de origem oriental. Em 2011, os alunos que se declararam amarelos eram de 14% a 47% e no ano de 2017 isso caiu para 9%. Já os alunos que se declararam pardos em 2011 eram 4% e em 2017 eram de 17% a 56%, distribuídos entre as áreas. Esse mesmo comportamento é observado nos Ciclos II e III dos anos seguintes.

No Brasil, também se sabe da desigualdade racial no sistema educacional (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019), havendo uma enorme expansão do acesso de pretos e pardos a esse nível educacional na última década. Uma hipótese que poderia ser aplicada para esse aumento são as políticas de inclusão (por exemplo, cotas e ação afirmativa), porém essa hipótese é logo descartada quando são analisados os resultados sobre as políticas públicas de ingressos desses estudantes. Nesse aspecto, os resultados mostram que somente 5,87% (Tabela 4) dos alunos ingressaram por política pública de critério Étnico-Racial.

Mesmo com as distorções observáveis ao final do terceiro ciclo do Enade, quando comparados os três primeiros ciclos do Enade, é inegável a tendência de mudanças no tocante à presença de brancos nos cursos de graduação, como fica ilustrado na Figura 7, abaixo. Uma hipótese para este fato é a questão dos cursos com maior ou menor prestígio, que

consequentemente trazem consigo mensalidades com preços bem diferentes, levando à segregação entre os estudantes de maior ou menor condição socioeconômica e afetando a classe de estudantes pretos e pardos (BARBOSA, 2019).

Figura 7 – Comparação da distribuição de frequências da variável raça em relação à área, ao ciclo e ao ano.



Fonte: elaborada pela autora.

As desigualdades raciais na sociedade também implicam em oportunidades educacionais distintas para brancos, negros, pardos, amarelos e demais etnias (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Assim, na hora de escolher um curso Ensino Superior, os estudantes combinam preferências individuais por determinadas áreas do conhecimento com avaliações objetivas sobre agregar conhecimento e melhores oportunidades. Nesse sentido, a estratificação horizontal entre cursos universitários em termos de classe, sexo e raça são fruto de escolhas individuais que dependem tanto de preferências quanto de avaliações relativamente objetivas das reais chances de entrar ou não em cursos mais seletivos (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

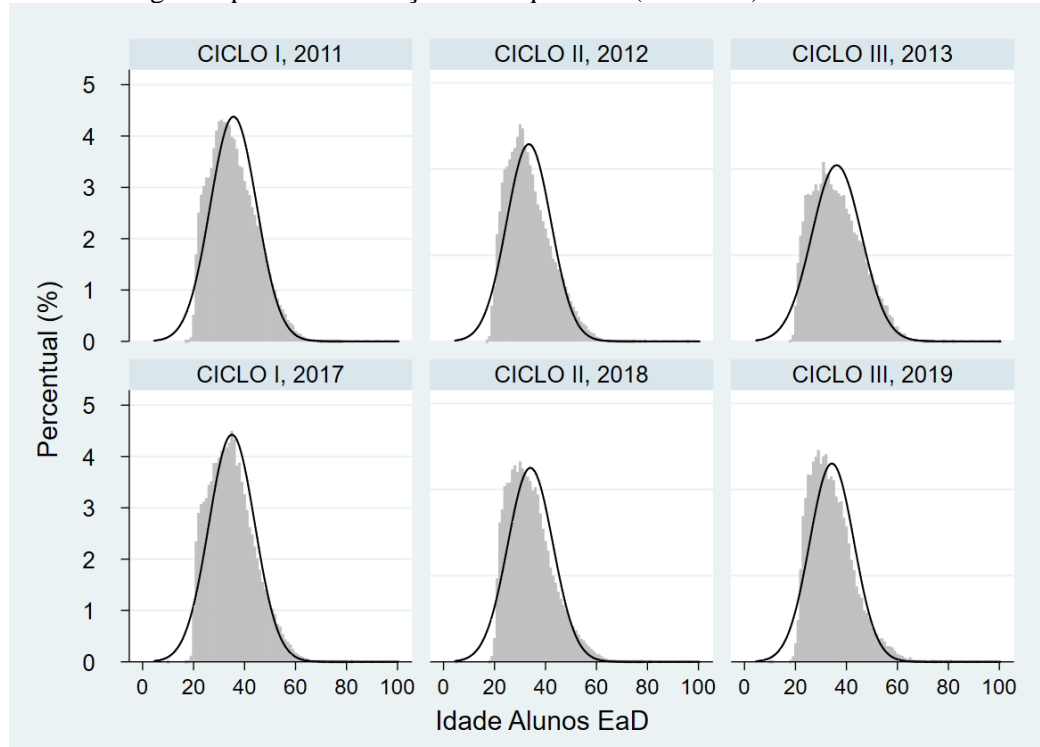
4.1.4 Idade dos estudantes

No que diz respeito à idade dos estudantes a média de idade fica em torno de 34 anos. Observa-se que nas áreas de 1- Educação, 3- Ciências sociais, jornalismo e informação, 4- Negócios, administração e direito, 7- Engenharia, produção e construção, 8- Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária e 9- Saúde e bem-estar há uma concentração de pessoas na faixa etária entre 24 e 48 anos, na área de 2- Artes e humanidade a faixa etária está dos 27 aos 55 anos, em 5- Ciências naturais, matemática e estatística a faixa etária é de 28 a 58 anos, na área de 6- TIC a idade está entre os 27 e os 43 anos e na área de 10- Serviços a faixa etária é entre 24 e 51 anos.

O fato de o aluno na modalidade EaD ser marcadamente mais velho provavelmente se traduzirá numa diferença de interesses significativa entre os grupos, uma vez que alunos mais jovens tendem a ter menos responsabilidades e encargos que alunos mais velhos, devido ao fato de que muitos desses últimos já podem ter constituído família e estar inseridos no mercado de trabalho (ABBAD, 2014; ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010). Assim, exatamente por ter menos tempo a perder, pode-se dizer que o aluno de EaD possui objetivos muito mais imediatistas, buscando formar-se num curso superior que claramente lhe permita progredir no mercado de trabalho, no qual já estão provavelmente inseridos (CASTELLS; CARDOSO, 2005).

A Figura 8 possibilita uma melhor visualização das distribuições da idade dos alunos por ano, percebendo-se que a média e a mediana estão próximas de 35. A concentração ainda é expressiva entre aqueles que afirmam ter entre 20 e 40 anos, e os percentuais aumentam conforme o passar dos anos e dos ciclos, de forma mais alongada e deslocada para a direita, evidenciando a maior dispersão de idades e uma maior frequência de alunos com mais de 40 anos. Efetivamente, dado o maior desvio-padrão e a variância verificados no grupo de alunos de EaD, constata-se que esse grupo possui maior dispersão, isto é, constitui-se num grupo mais heterogêneo.

Figura 8 – Histograma para a distribuição de frequências (absolutas) da idade dos alunos da EaD.



Fonte: elaborada pela autora.

Ao comparar a idade dos estudantes nos três Ciclos, percebe-se que no primeiro Ciclo havia o maior número de estudantes na 25 a 40 anos, e nos Ciclos II e III, gradativamente e respectivamente, houve uma queda nesse número. No decorrer dos três Ciclos, ainda que de forma pequena, nota-se um crescimento nos percentuais de estudantes com faixa-etária entre 20 e 30 anos, ou seja, há mais estudantes considerados mais jovens. Uma hipótese é que nos anos de 2011 e 2013 houve um grande contingente de pessoas que, por diversos motivos, começaram a graduação, mas não concluíram, ou ainda não tiveram a oportunidade de se graduar na idade certa e retornam aos cursos EaD para fazê-lo tão logo quanto possível (LITTO; FORMIGA, 2012).

4.1.5 Renda familiar e políticas de ingresso declarados pelos estudantes

Os diversos compromissos e as várias responsabilidades de um adulto, dentre as quais ser o “pilar” financeiro de uma família ou possuir em sua dependência econômica outra(s) pessoa(s), é um fator que interfere na decisão de uma formação acadêmica. Uma das questões centrais da EaD são os cursos oferecidos a preços mais acessíveis (BELLONI, 2002; PROGETTI, 2020); uma das principais variáveis é o total da renda familiar do aluno: as

condições socioeconômicas estão intrinsecamente ligadas às escolhas dos indivíduos sobre coabitação e formação de famílias, afetando, assim, os casamentos, as separações, as saídas mais ou menos precoces dos filhos da casa dos pais e, finalmente, a coabitação de filhos adultos e netos com os mais idosos (BARBOSA, 2019; DUBET, 2015; SANTOS, 2018).

Muito importante no que se refere diretamente à realidade econômica dos estudantes é analisar a distribuição da renda familiar dos alunos através dos Ciclos. É importante registrar que com o passar dos anos o salário-mínimo (SM) teve reajuste, nos anos de 2010 a 2012 o salário-mínimo (SM) era de R\$ 545,00, e com o passar dos anos foi aumentando para R\$ 954,00 conforme último ENADE. Sendo assim, foram analisados separadamente os Ciclos I a III para que se pudesse verificar a evolução dentro de cada ano e Ciclo.

No Ciclo I (Quadro 6), em 2011, a faixa de renda familiar dos alunos da área da 1- Educação estava entre R\$ 817,50 e R\$ 2.452,50 (50%), e essas rendas podem ser consideradas baixas para o perfil de alunos com outras responsabilidades, como, por exemplo, casados e com filhos. Verifica-se que existem alunos cuja renda familiar é inferior a R\$ 817,50 por mês (9,04%), valor insuficiente para suprir as necessidades de uma família e, conseqüentemente, as despesas de um estudante em instituição privada. Outro fator de destaque foram os 28,66% dos estudantes da área de 1- Educação, que não responderam a questão, um total de 22.126 alunos, quantidade significativa para a amostra.

O acesso à Educação Superior, cujas famílias têm renda de até três SM, não depende dos alunos ou das suas respectivas famílias (SGUISSARDI, 2009), mas sim das condições econômico-financeiras nas quais estão inseridos.

Quadro 6– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos I (2011).

Quantidade de Salários-Mínimos	TOTAL DE RENDA FAMILIAR CICLO I (ANO 2011)											
	1		2		3		6		7		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nenhuma	484	0.63%	0	0.00%	3	0.77%	14	0.46%	6	0.63%	507	0.62%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 817,50)	6,981	9.04%	0	0.00%	21	5.40%	136	4.47%	19	2.01%	7,157	8.77%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 817,51 a R\$ 1.635,00)	18,958	24.56%	2	2.99%	54	13.88%	375	12.32%	111	11.73%	19,500	23.88%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 1.635,01 a R\$ 2.452,50)	12,655	16.39%	4	5.97%	44	11.31%	321	10.54%	154	16.28%	13,178	16.14%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 2.452,51 a R\$ 3.270,00).	6,686	8.66%	6	8.96%	18	4.63%	238	7.82%	163	17.23%	7,111	8.71%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 3.270,01 a R\$ 5.450,00)	6,557	8.49%	11	16.42%	18	4.63%	297	9.75%	223	23.57%	7,106	8.70%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 5.450,01 a R\$ 16.350,00)	2,575	3.34%	27	40.30%	13	3.34%	160	5.25%	82	8.67%	2,857	3.50%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 16.350,01)	183	0.24%	8	11.94%	1	0.26%	9	0.30%	5	0.53%	206	0.25%
Não Respondeu	22,126	28.66%	9	13.43%	217	55.78%	1,495	49.10%	183	19.34%	24,030	29.43%
Total	77,205	100.00%	67	100.00%	389	100.00%	3,045	100.00%	946	100.00%	81,652	100.00%

Fonte: elaborado pela autora.

No ano de 2017 do Ciclo I (Quadro 7), nota-se que a faixa salarial de maior distribuição parte dos estudantes permanece a de 1,5 até 3 salários-mínimos (16% a 29%) sendo esta a maioria nas áreas da 1-Educação (29,59%); o segundo maior grupo de estudantes tinha renda de 3 a 4,5 salários-mínimos, num total (17% a 23%). Apesar de a faixa de distribuição da renda dos alunos ter permanecido a mesma do ano de 2011, houve um aumento do SM, que passou para R\$ 937,00. Muito embora esse aumento real tenha redistribuído os percentuais entre as áreas e faixas de renda, ainda assim a concentração maior dos alunos fica em até R\$ 2.811 em 2017. Os dados de 2011 e 2017 do Ciclo I revelam que houve, em todas as áreas, uma diminuição percentual de estudantes oriundos de famílias de alta renda (mais de 10 salários-mínimos). Mesmo assim, é possível inferir que persiste uma expressiva distorção de natureza socioeconômica no campus brasileiro (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

No total do Ciclo I (2011 e 2017), cerca de 50% dos alunos tinha renda familiar de até três SM e em média 3% possuem renda superior a 10 SM, o que demonstra que a igualdade de condições para o acesso e permanência na Educação Superior ficam comprometidas. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique algum grau importante de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na Educação Superior. Sendo assim, verificam-se significativas mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes de graduação da EaD, em grande medida provocadas pelo novo perfil da população de baixa renda, já que uma alternativa para esses alunos seria os programas como o Prouni e, especialmente, o Fies, como estratégia de expansão da EaD (SEGENREICH, 2009).

Quadro 7– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos I (2017).

QUANTIDADE DE SALÁRIOS-MÍNIMOS	TOTAL RENDA FAMILIAR CICLO I (ANO 2017)													
	1		2		3		5		6		7		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.405,50)	23913	22.79%	120	14.87%	4	14.29%	0	0.00%	479	8.25%	178	5.86%	24694	21.55%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00)	31054	29.59%	131	16.23%	6	21.43%	0	0.00%	1079	18.59%	525	17.29%	32795	28.61%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50)	18177	17.32%	94	11.65%	5	17.86%	1	16.67%	1090	18.78%	699	23.02%	20066	17.51%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00)	7264	6.92%	60	7.43%	7	25.00%	0	0.00%	658	11.34%	454	14.95%	8443	7.37%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00)	5738	5.47%	103	12.76%	4	14.29%	3	50.00%	811	13.98%	536	17.65%	7195	6.28%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00)	1863	1.78%	42	5.20%	1	3.57%	2	33.33%	452	7.79%	242	7.97%	2602	2.27%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 28.110,00)	111	0.11%	7	0.87%	0	0.00%	0	0.00%	22	0.38%	15	0.49%	155	0.14%
Não Respondeu	16814	16.02%	250	30.98%	1	3.57%	0	0.00%	1212	20.89%	387	12.75%	18664	16.28%
Total	104934	100.00%	807	100.00%	28	100.00%	6	100.00%	5803	100.00%	3036	100.00%	114614	100.00%

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 8– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos II (2012).

QUANTIDADE DE SALÁRIOS MÍNIMOS	TOTAL RENDA FAMILIAR CICLO II (ANO 2012)							
	3		4		10		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Nenhuma	1	1.45%	534	0.55%	0	0.00%	535	0.55%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 817,50)	4	5.80%	5,983	6.12%	12	6.38%	5,999	6.12%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 817,51 a R\$ 1.635,00)	16	23.19%	18,111	18.54%	28	14.89%	18,155	18.54%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 1.635,01 a R\$ 2.452,50)	14	20.29%	16,067	16.45%	27	14.36%	16,108	16.45%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 2.452,51 a R\$ 3.270,00).	5	7.25%	11,324	11.59%	19	10.11%	11,348	11.59%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 3.270,01 a R\$ 5.450,00)	8	11.59%	12,025	12.31%	27	14.36%	12,060	12.31%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 5.450,01 a R\$ 16.350,00)	7	10.14%	5,206	5.33%	20	10.64%	5,233	5.34%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 16.350,01)	1	1.45%	444	0.45%	2	1.06%	447	0.46%
Não Respondeu	13	18.84%	27,995	28.66%	53	28.19%	28,061	28.65%
Total	69	100.00%	97,689	100.00%	188	100.00%	97,946	100.00%

Fonte: elaborado pela autora.

Quando analisado o Ciclo II (Anos 2012 e 2018), a faixa de salários-mínimos com maior frequência de alunos é de até 3 SM, apesar de nesse ciclo a área de maior destaque seja a 4. O Ciclo II (Quadros 8 e 9) apresenta os mesmos comportamentos em termos de renda familiar que no Ciclo I, analisado anteriormente. No Ciclo II (Quadro 8), em 2012 a faixa de renda familiar dos alunos da área da 14- Negócios, administração e direito estava entre R\$ 817,50 e R\$ 2.452,50 (35%). Verifica-se que existem alunos cuja renda familiar inferior a R\$ 817,50 é inferior ao ano de 2011, e o total de alunos com até 1,5 SM é de 6,67%. No entanto, nesse ano os resultados apontam para uma distribuição nas outras faixas etárias, ou seja, alunos com renda familiar de 4,5 SM a 10 SM (11,59% a 12,31%).

No Ciclo III, no ano de 2013, conforme Quadro 10, nota-se que a faixa salarial que a maior parte dos estudantes detém é a de 4 a 10 salários-mínimos (22% a 79%), sendo essa a maioria presente nas áreas de 9- Saúde e bem-estar (29% a 35%) e 7- Engenharia, produção e construção (22% a 55%). O segundo maior grupo de estudantes tinha renda de 1,5 a 3 salários-mínimos, num total (14% a 23%). Verificando o Quadro 10, a renda familiar do estudante da EaD no Ciclo III no ano de 2013 do Enade encontra-se numa faixa salarial distribuída da seguinte forma: a maior parte dos estudantes tem de 1,5 a 3 salários-mínimos (13,89% a 23,70%), sendo a maioria concentrada na área 9. O segundo maior grupo tem renda de até 1,5 salários-mínimos (3,7% a 22,99%), e se observa que o número de estudantes que não respondeu foi de 38,59% nesse mesmo ano.

No Brasil, o maior fenômeno socioeconômico verificado em anos recentes tem sido o forte crescimento da classe C, famílias que antes faziam parte da classe D. Elevar o poder aquisitivo dessa ampla parcela da população muda a percepção na busca por reconhecimento perante a sociedade e na própria visão de mundo. O acesso à educação, nesse íterim, é considerado fator primordial para que o indivíduo e sua família consigam continuar a galgar degraus em sua escalada social (LITTO; FORMIGA, 2012).

Quadro 9– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos II (2018).

TOTAL RENDA FAMILIAR CICLO II (ANO 2018)												
QUANTIDADE DE SALÁRIOS MÍNIMOS	2		3		4		9		10		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.431,00)	199	8.61%	45	9.13%	11662	14.30%	4011	33.01%	34	8.19%	15951	16.46%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	420	18.18%	74	15.01%	20865	25.58%	3921	32.27%	73	17.59%	25353	26.16%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	471	20.39%	99	20.08%	17121	20.99%	1840	15.14%	69	16.63%	19600	20.22%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	293	12.68%	51	10.34%	8423	10.33%	617	5.08%	49	11.81%	9433	9.73%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	362	15.67%	71	14.40%	7719	9.46%	438	3.60%	67	16.14%	8657	8.93%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	242	10.48%	57	11.56%	3361	4.12%	100	0.82%	56	13.49%	3816	3.94%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 28.620,00)	26	1.13%	7	1.42%	331	0.41%	8	0.07%	4	0.96%	376	0.39%
Não Respondeu	297	12.86%	89	18.05%	12076	14.81%	1216	10.01%	63	15.18%	13741	14.18%
Total	2310	100.00%	493	100.00%	81558	100.00%	12151	100.00%	415	100.00%	96927	100.00%

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 10– Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos III (2013).

TOTAL RENDA FAMILIAR CICLO III (ANO 2013)										
QUANTIDADE SALÁRIOS MÍNIMOS	4		7		8		9		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.017,00)	292	22.99%	602	14.70%	8	3.70%	5,350	20.38%	6,252	19.64%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.017,01 a R\$ 2.034,00)	301	23.70%	866	21.15%	30	13.89%	5,479	20.87%	6,676	20.97%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.034,01 a R\$ 3.051,00)	140	11.02%	599	14.63%	43	19.91%	2,445	9.31%	3,227	10.14%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 3.051,01 a R\$ 4.068,00)	56	4.41%	366	8.94%	42	19.44%	1,209	4.61%	1,673	5.26%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 4.068,01 a R\$ 6.780,00)	51	4.02%	298	7.28%	40	18.52%	853	3.25%	1,242	3.90%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 6.780,01 a R\$ 20.340,00)	14	1.10%	122	2.98%	17	7.87%	293	1.12%	446	1.40%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 20.340,01)	0	0.00%	3	0.07%	3	1.39%	24	0.09%	30	0.09%
Não Respondeu	416	32.76%	1,239	30.26%	33	15.28%	10,596	40.37%	12,284	38.59%
Total	1,270	100.00%	4,095	100.00%	216	100.00%	26,249	100.00%	31,830	100.00%

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 11 – Distribuição de frequências dos alunos segundo o total de renda familiar por áreas no Ciclos III (2019).

TOTAL RENDA FAMILIAR CICLO III (ANO 2019)														
QUANTIDADE SALÁRIOS MÍNIMOS	4		6		7		8		9		10		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.431,00)	155	16.72%	9	4.69%	900	10.64%	34	12.32%	2,512	19.85%	168	19.11%	3,778	16.15%
De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	307	33.12%	24	12.50%	1,916	22.65%	73	26.45%	3,596	28.42%	277	31.51%	6,193	26.48%
De 3 a 4,5 salários-mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	197	21.25%	32	16.67%	1,865	22.04%	51	18.48%	2,207	17.44%	162	18.43%	4,514	19.30%
De 4,5 a 6 salários-mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	98	10.57%	29	15.10%	1,145	13.53%	39	14.13%	997	7.88%	81	9.22%	2,389	10.21%
De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	77	8.31%	54	28.13%	1,252	14.80%	24	8.70%	809	6.39%	66	7.51%	2,282	9.76%
De 10 a 30 salários-mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	19	2.05%	24	12.50%	572	6.76%	17	6.16%	282	2.23%	23	2.62%	937	4.01%
Acima de 30 salários-mínimos (mais de R\$ 28.620,00)	1	0.11%	4	2.08%	39	0.46%	2	0.72%	29	0.23%	0	0.00%	75	0.32%
Não Respondeu	73	7.87%	16	8.33%	771	9.11%	36	13.04%	2,222	17.56%	102	11.60%	3,220	13.77%
Total	927	100.00%	192	100.00%	8,460	100.00%	276	100.00%	12,654	100.00%	879	100.00%	23,388	100.00%

Fonte: elaborado pela autora.

Associando a renda familiar dos alunos ao pouco grau de instrução de suas famílias, pensa-se na importância do acesso à educação para a transformação de suas realidades sociais e econômicas, além de melhores oportunidades (ALVES, 2011; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Muito embora essa mudança poderia ser explicada pelo ingresso dos alunos por meio de políticas públicas, pois na educação presencial é o que se observa (BARBOSA, 2019), o que os resultados apresentam é o contrário da modalidade presencial. Ao longo dos ciclos, mais de 82% dos alunos no EaD responderam que não entraram por nenhum tipo de ingresso por meio de políticas públicas. Na Tabela 6 e na Figura 9 estão as distribuições percentuais por ano para os critérios das políticas públicas de ingresso. Convém ressaltar que há um percentual relevante de respondentes para a opção “Outros Critérios”, e esse percentual refere-se às demais respostas do questionário, englobadas no mesmo tópico e que tratam, de modo misto, de outros tipos de bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal. Esses “Outros Critérios” representam, em média, 9%.

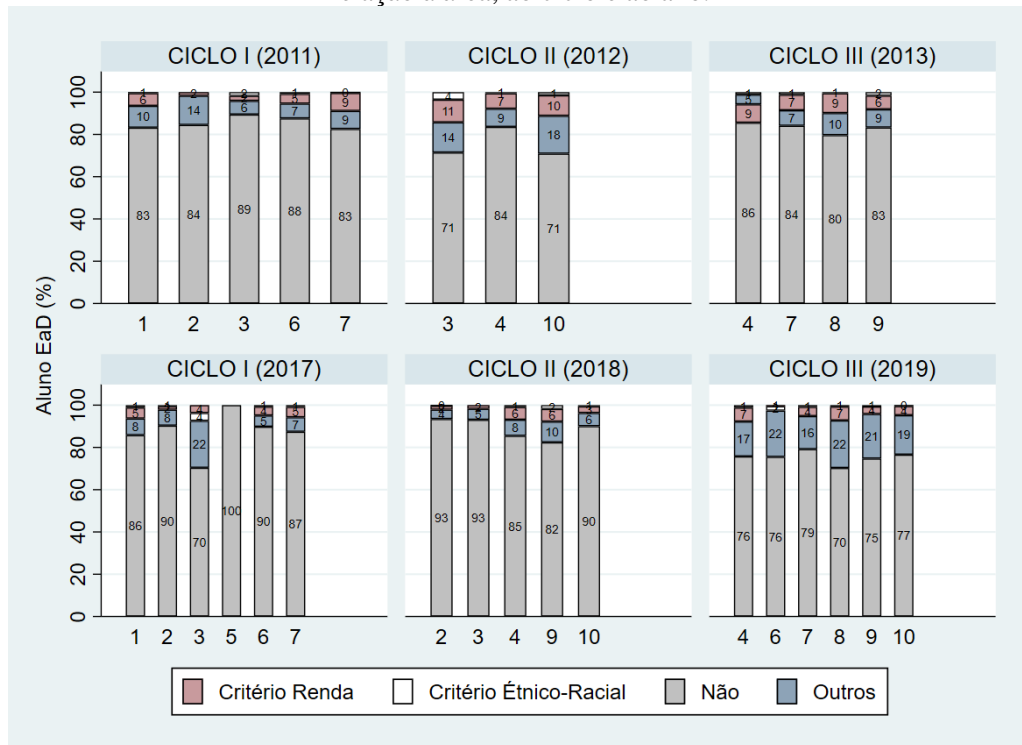
Tabela 6– Distribuição de frequências dos alunos segundo os tipos de ingresso e ano do ENADE

Tipo de Ingressos Políticas Públicas	ANO DE APLICAÇÃO DO ENADE						
	2011	2012	2013	2017	2018	2019	Total
Nenhum	47.532	57.949	16.270	82.566	70.979	17.871	29.3167
	83.33%	83.52%	83.45%	86.05%	85.33%	76.41%	84.13%
Critério Renda	3.408	5.052	1.308	4.900	4.851	932	20.451
	5.97%	7.28%	6.71%	5.11%	5.83%	3.98%	5.87%
Critério Étnico- Racial	294	401	309	1.078	853	177	3.112
	5.97%	7.28%	6.71%	5.11%	5.83%	3.98%	5.87%
Outros Critérios	5.810	5.983	1.609	7.406	6.503	4.408	31.719
	10.19%	8.62%	8.25%	7.72%	7.82%	18.85%	9.10%
TOTAL	57.044	69.385	19.496	95.950	83.186	23.388	34.8449

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com um dos critérios dos programas de políticas de ingresso do Governo, o perfil profissional do potencial participante é ter renda familiar, por pessoa, de até três salários-mínimos, ter cursado o Ensino Médio completo em escola pública ou o Ensino Médio completo em escola privada com bolsa integral sem diploma de nível superior (SEGENREICH, 2009). Uma das alternativas seria mais vagas de cursos da EaD contempladas com políticas de inclusão, mas os dados sobre EaD não foram contemplados no roteiro de análise dos censos anuais do Inep, aparecendo somente em alguns estados, por iniciativa de pesquisadores interessados na questão (SEGENREICH, 2009).

Figura 9 – Comparação da distribuição de frequências da variável ingresso por políticas públicas em relação à área, ao ciclo e ao ano.



Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados apresentam uma oportunidade de inclusão e expansão da EaD através das políticas públicas de ingresso, como através de programas como Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para todos (Prouni), que oferecem bolsas de estudo em instituições privadas a estudantes de baixa renda. No caso do Brasil, historicamente, o acesso das camadas populares a esse nível educacional sempre foi muito restrito, e essa seria uma das possibilidades de acesso à educação aos alunos historicamente excluídos (CASTRO; ARAÚJO, 2018).

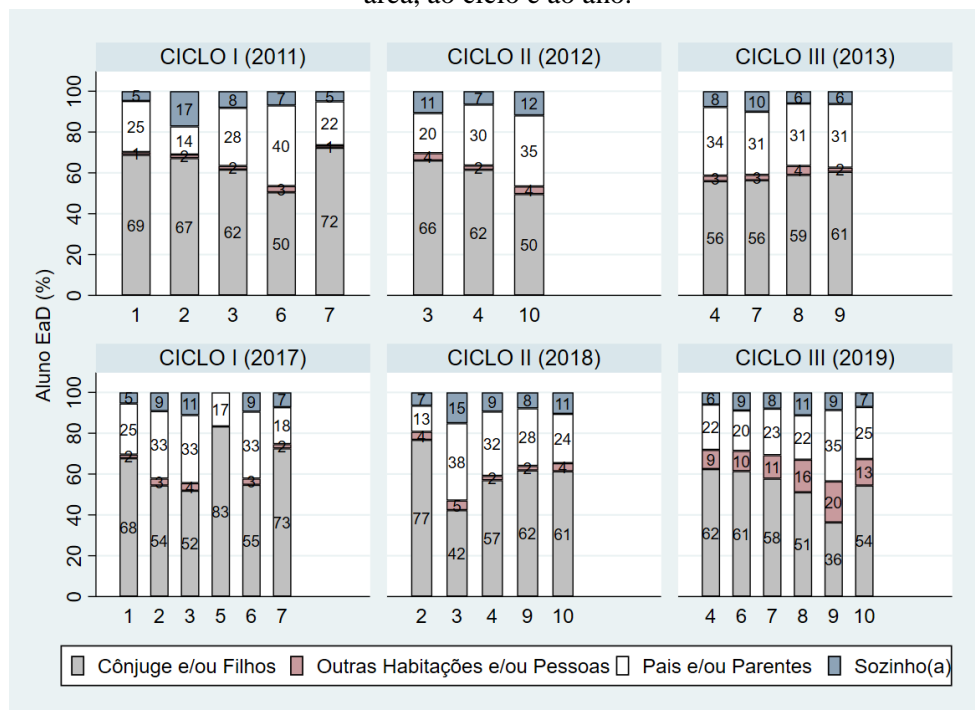
4.1.6 Tipo de habitação declarada pelos estudantes

Quanto aos grupos de habitação dos alunos, a maioria respondeu que mora em casa ou apartamento com cônjuge e/ou filhos, sendo estes mais de 50%, e somente no ano de 2018 na área de 3- Ciências sociais, jornalismo e informação isso apresentou um resultado menor. Na área de 5- Ciências naturais, matemática e estatística, no ano de 2017, todos os alunos responderam que moravam com alguém, não tendo registro de alunos morando sozinhos. O segundo maior grupo residia com pais e/ou parentes (13% a 38%).

O terceiro grupo com certa representatividade são dos alunos que moravam sozinhos (5% a 17%). O perfil de alunos morando sozinho, mesmo que pequeno, apresentou um aumento no Ciclo I, de 2011 para 2017, porém esse mesmo comportamento não se confirma no Ciclo II, nos anos de 2012 e 2018, que expressou uma redução. Já no Ciclo III, no ano de 2019, existe um mix das habitações, mesmo que a maioria ainda seja de estudantes que moram com cônjuges e/ou filhos: o percentual de alunos que declararam outros tipos de habitações e/ou pessoas (9% a 20%) aumentou em comparação com os outros anos. A Figura 10 mostra a comparação da distribuição de frequências dos tipos de habitações dos alunos sobre a área, o ciclo e o ano.

Importa pensar que nesse perfil de aluno EaD, um “adulto jovem” precisará abrir “espaços” para incluir em seu cotidiano algum tempo, suficiente ou não, para se dedicar a tarefas de leitura e à realização de atividades. Evidentemente, não se trata apenas de uma questão de organização pessoal ou estritamente pessoal, pois o aluno terá de “negociar” isso com aqueles que se estreitam ao círculo familiar do convívio residencial (LITTO; FORMIGA, 2012).

Figura 10 – Comparação da distribuição de frequências da variável tipo de habitação em relação à área, ao ciclo e ao ano.



Fonte: elaborada pela autora.

Sobre o aspecto da habitação, a educação a distância é um método que facilita e flexibiliza o acesso à educação a inúmeras pessoas, permitindo a um grande contingente de

alunos participar de estudos de forma simultânea, independentemente do lugar e/ou tipo de moradia e de trabalho (ANTONIO ROBERTO F. DA COSTA, 2008). Por trás do potencial inclusivo, a EaD é vista ainda com ampla potencialidade de se inserir e intensificar o mercado educacional, dado o impulso desta para a diminuição de barreiras. No entanto, não só a habitação é relevante como a infraestrutura física para maior qualidade e eficiência no ensino desses alunos (PIMENTA, 2017).

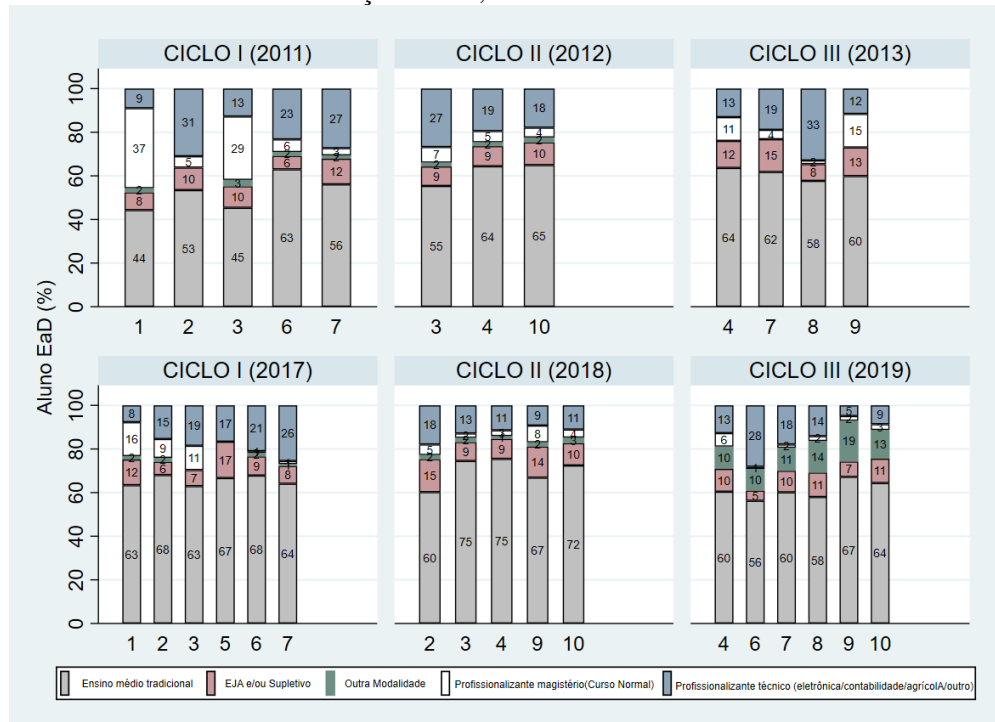
4.1.7 Histórico escolar dos alunos e escolaridade dos pais

Corroborando com os demais itens, a formação no Ensino Médio é um importante elemento para analisar a formação escolar desse aluno. Sendo assim, os resultados apontam a maioria dos alunos cursaram o Ensino Médio através do sistema tradicional; no entanto, vale uma análise mais detalhada dos outros tipos de Ensino Médio (Figura 11). No Ciclo I (2011), nas áreas de 1- Educação e 3- Ciências sociais, jornalismo e informação, destacaram-se os alunos que fizeram cursos profissionalizantes e de magistério, com 37% e 29%, respectivamente. As áreas de 2- Artes e humanidades (31%), 6- TIC (23%) e 7- Engenharia, produção e construção (27) foram as de alunos que fizeram cursos profissionalizantes e técnicos. Analisando o mesmo Ciclo I, porém no ano de 2017, os resultados apresentam um aumento dos alunos cursando o Ensino Médio tradicional e uma redução nos ensinos profissionalizantes e de magistério, somente apresentando resultados nas áreas de 1- Educação (16%), 2- Artes e humanidades (9%) e 3- Ciências sociais, jornalismo e informação (11%). No ensino profissionalizante e técnico, a área que teve redução foi 2-Artes e humanidades (15%), e as outras áreas tiveram aumento ou se mantiveram no percentual. Uma das hipóteses de uma proporção significativa dos alunos serem dos cursos profissionalizantes é devido à oferta de algumas instituições e programas do governo para cursos profissionalizantes e tecnológicos por meio da EaD (ALVES, 2011; LITTO; FORMIGA, 2012; PROGETTI, 2020; SARTORI *et al.*, 2017). Os mesmos resultados podem ser observados no Ciclo II, nos anos de 2012 e 2018, e no Ciclo III, nos anos de 2013 e 2019. No entanto, nos anos de 2018 e 2019 os resultados apresentaram alunos em outros tipos de modalidades.

O debate educacional em torno da dualidade intrínseca à identidade do Ensino Médio no Brasil (formação geral e/ou formação profissional) foi também influenciado pelas reformas de organização do Ensino Médio em vários países da Europa nos finais da década de 1960, que

substituíram a formação diversificada ao longo de todo o curso pelo pilar comum de ensino (GATTI, 2014). A LDB, promulgada em 1996, define que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Trata-se, portanto, de um fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais (BRASIL, 1996).

Figura 11 – Comparação da distribuição de frequências da variável modalidade de Ensino Médio em relação à área, ao ciclo e ao ano.



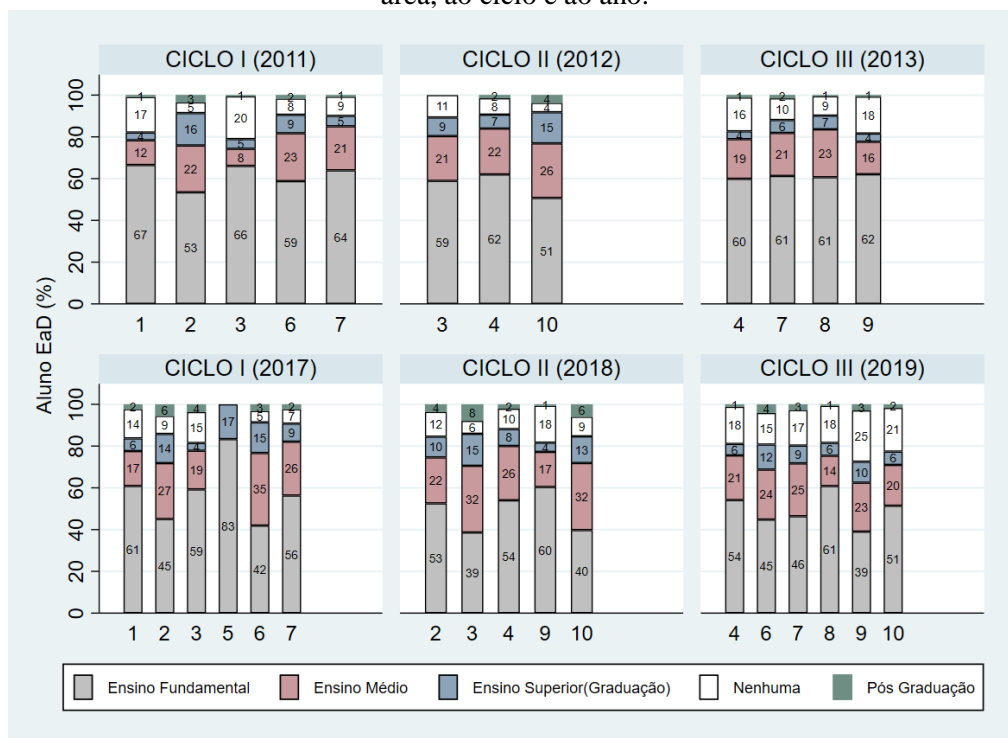
Fonte: elaborada pela autora.

Os pais com apenas Ensino Fundamental são praticamente a metade do grupo total, ou seja, em média 60% no Ciclo I, 50% no Ciclo II e por fim 50% no Ciclo III. Uma importante constatação é que possivelmente muitos sejam os primeiros em sua família a se formarem em cursos de graduação. Mais uma vez a questão dos Ciclos tem papel relevante, como, por exemplo, no Ciclo I, nos anos de 2011 e 2017, em que se encontram as áreas de 1- Educação (licenciaturas) com um alto percentual dos pais de baixa escolaridade (67% a 61%), 3- Ciências sociais, jornalismo e informação (66% a 59%) e 7- Engenharia, produção e construção (64% a 56%). No ano de 2017 a área de 5- Ciências naturais, matemática e estatística registrou um total de 83% alunos que declararam que a escolaridade do pai era a de ensino Fundamental. No Ciclo II, o mesmo percentual é observado para os alunos, com destaque para a área de 3- Ciências sociais, jornalismo e informação (cursos de Ciências Econômicas e Relações Internacionais),

que apresentou 8% tendo seus pais com nível escolar até pós-graduação. Na Figura 12 está a comparação da distribuição de escolaridade do pai em relação à área, ao ciclo e ao ano, além de seus respectivos percentuais.

Uma hipótese para essa realidade pode estar no fato de que desde cedo a sociedade/cultura brasileira espera dos homens que, o quanto antes, contribuam com as despesas familiares, desde quando ainda se é apenas filho, mas principalmente quando se tornam os ditos “chefes de família” (entendida aqui em suas mais diferentes configurações), precisando dedicar a manutenção das despesas financeiras, ficando os estudos dentre os primeiros a serem cortados/sacrificados em prol do sustento (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Figura 12 – Comparação da distribuição de frequências da variável escolaridade do pai em relação à área, ao ciclo e ao ano.



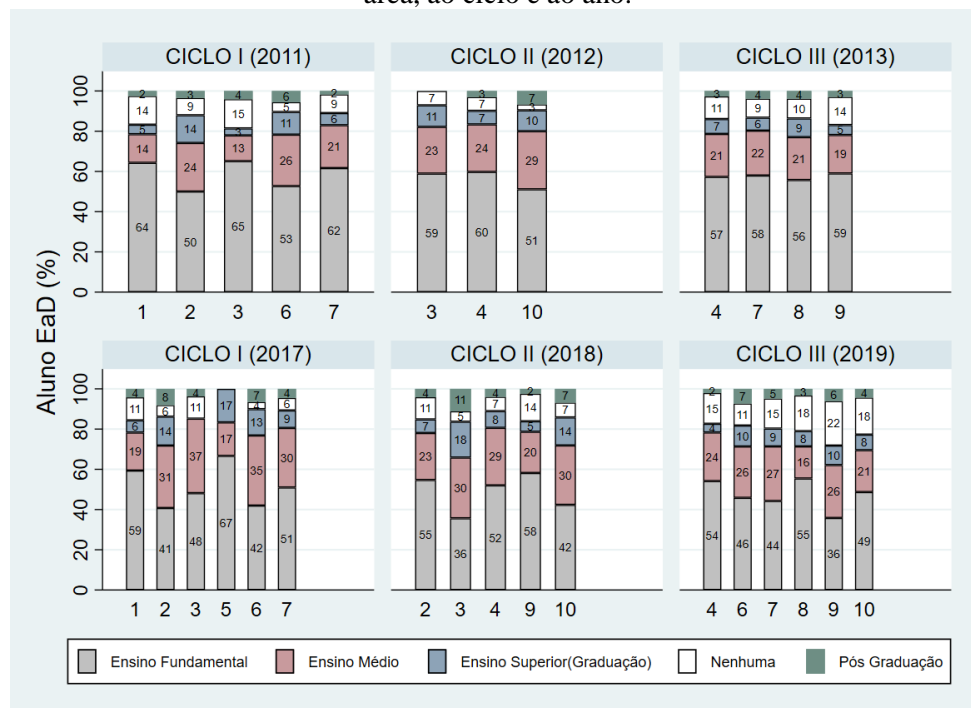
Fonte: elaborada pela autora.

No outro polo encontram-se as mães, com maior escolaridade, ou seja, com formação em Ensino Superior ou pós-graduação, em que os números se invertem, se comparados aos de menor escolaridade. Na Figura 13 estão demonstrados os resultados por grau de escolaridade, e mais da metade das mães dos alunos EaD possuem no máximo o 5º ano (antiga 4ª série) e cerca de 20% das mães possuem Ensino Médio e 9% Ensino Superior, e menos de 7% pós-

graduação. No entanto, a escolaridade das mães vem aumentando ao longo dos anos, e nos últimos dois ciclos os resultados apresentaram maiores níveis de escolaridade nas áreas de 3- Ciências sociais, jornalismo e informação, no ano de 2018, com 18% com Ensino Superior e 11% com pós-graduação.

Assim como no caso dos pais, é possível concluir que as mães dos estudantes reúnem o maior grupo com menos escolaridade. Se comparados os resultados dos pais e das mães, constata-se que os pais são o maior grupo com baixa escolaridade, enquanto o das mães é 10% menor nos três ciclos. Quanto à maior escolaridade, o resultado se inverte, ou seja, as mães são o maior grupo com alta escolaridade, se comparadas aos pais, que é em média 4% menor. Uma hipótese para tal realidade na formação escolar das mães pode estar ligada à necessidade de manter a família, seja como colaboradora de um parceiro provedor, seja como principal mantenedora da casa (BARBOSA, 2019). Mas, acredita-se que o principal fato seja o padrão histórico, que mostra que há um longo período as mulheres têm maior nível de escolaridade, se comparado aos homens (LITTO; FORMIGA, 2012).

Figura 13 – Comparação da distribuição de frequências da variável escolaridade da mãe em relação à área, ao ciclo e ao ano.



Fonte: elaborada pela autora.

Reitera-se o que já foi dito em relação ao geral dos cursos e alunos. A maioria dos alunos EaD veio de escolas públicas, isto é, são possivelmente filhos de classe popular. Destaca-se que

os itens utilizados como base para tal afirmação – todo em escola pública e todo em escola privada – possuem relevância socioeconômica (PORTO DE AGUIAR; DALLA NORA DOS SANTOS; DUARTE DA SILVA, 2018). Da mesma forma que os demais, o comparativo entre “situação de trabalho do estudante” reforça a evidência de que vez que os alunos EaD possuem outras atividades e necessitam conciliar trabalho e estudo. A literatura indica que o desenvolvimento da EaD no Brasil vem atendendo às necessidades expansionistas do mercado educacional, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação, atendendo muito mais aos processos de aumento dos índices estatísticos, sobretudo no que tange às indicações da utilização do ensino a distância para a flexibilização dessa formação, como se identificou neste presente estudo, e o aluno de EAD, em muitos casos, concilia o estudo com as atividades do trabalho e da família (ARRUDA; ARRUDA, 2015; CHRISTANTE *et al.*, 2003; DOURADO, 2008, 2010; PRETI, 2011; SANTOS, 2018).

4.2 IES E CURSOS GRADUAÇÃO DOS ALUNOS EAD

A partir da menção da LDB em 1996, outros decretos, normativas e diretrizes foram sancionados em prol da EaD. Nesse contexto, é necessário fazer uma análise de quais foram os reflexos da presença dos alunos em determinados cursos e IES no Brasil (CASTRO; ARAÚJO, 2018; MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011; PEREIRA, 2008).

Para dar um contexto inicial, os primeiros registros oficiais em relação a EaD foi em 2000, no qual o INEP destacou as instituições, os cursos, o total de vagas oferecidas e os concluintes. Nessa época havia 7 IES ao todo no Brasil, sendo que os cursos ofertados eram relacionados com a formação de professores (Pedagogia ou Ciências da Educação). Essas IES localizavam-se nas regiões Nordeste, Sudeste, Centro – Oeste e Sul, e a região Sul era a que possuía maior número de vagas, com um total de 4.052, ou seja, 64% do total de vagas ofertadas naquela época. No entanto, quando analisado o total de concluintes em 1999, foi somente a Universidade do Ceará, em Fortaleza, que teve 460 alunos como concluintes naquele ano (INEP, 2000).

De acordo com o último Censo da Educação Superior – 2019, divulgado em 2020, o Brasil tem um total de 2.608 IES, que ofertavam 40.427 cursos a 8.603.824 estudantes entre cursos presenciais e a distância (MEC, 2020). Analisando especificamente as vagas para EaD, num total de 10.395.600 vagas em cursos de graduação para modalidade a distância, 99% das

vagas estavam concentradas na IES privadas (MEC, 2020). O número de ingressos em cursos de graduação a distância vem aumentando substancialmente nos últimos anos. A participação no total de ingressantes saltou de 16,1% em 2009 para 43,8% em 2019; em 2018, a EaD ultrapassou a marca de 2 milhões de alunos matriculados e, em 2019, apesar do crescimento, a presença de alunos na modalidade a distância ainda teve oportunidade de expansão, visto que em média somente 23% das vagas disponíveis foram preenchidas pelos alunos (MEC, 2020).

Com essa visão geral dos números, torna-se possível compreender que haja no país diferentes tipos de IES, cada qual com sua forma de organização e características específicas. Nas seções a seguir serão analisadas as características das IES e dos cursos dos alunos concluintes dos Ciclos I, II e III, dos anos de 2011 a 2019, buscando identificar principalmente em quais Municípios/Regiões e Unidades Federais do país encontram-se os alunos da EaD.

4.2.1 Categoria administrativa das IES

A configuração do setor universitário do Brasil se organizou por categorias administrativas, compondo, assim, o sistema educacional superior brasileiro, que passa a ter alguns tipos de IES, como as públicas e privadas, das quais é possível ainda classificar em IES Privadas Com Fins Lucrativos (PCFL) e IES Privadas em Sem Fins Lucrativos (PSFL), tendo sua consideração legalizada na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996). As IES brasileiras são organizadas por categorias administrativas e, assim, têm natureza jurídica pública: federal, estadual ou municipal.

A concentração maior está nas IES Privadas, sendo que 30,84% sem fins lucrativos e 43,19% com fins lucrativos do número total no ano de 2011, com o passar dos anos o número de IES com fins lucrativos aumenta. Em 2019 o total era de 70% com fins lucrativos e 27,66% sem fins lucrativos. Na Tabela 7 está a distribuição do número total de alunos segundo a categoria administrativa por ano de aplicação do Enade.

Tabela 7– Número total de alunos em cursos de graduação segundo a categoria administrativa por ano.

Categoria Administrativa	2011	2012	2013	2017	2018	2019
Total Geral	81.652	97.946	32.273	114.171	96.927	23.388
Pública	21.201	5.537	6.626	13.832	4,801	544
Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	7.266	1.649	252	10.004	2811	106
Pessoa Jurídica de Direito Público - Estadual	13.935	3.763	5.931	3.828	1.940	438
Pessoa Jurídica de Direito Público - Municipal		125	443		50	
Privada	60.451	92.409	25.647	100.339	92.126	22.844
Com fins lucrativos - Sociedade Civil					20.477	3.058
Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública					129	134
Sem fins lucrativos - Fundação Privada com fins lucrativos	25.185	65.023	19.667	73.527	2.493	48
Com fins lucrativos - Sociedade Mercantil ou Comercial		2.507	198		32	573
Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública					1,300	4,803
Privada sem fins lucrativos	35.266	24.879	5.782	26.812	8.803	1.483

Fonte: elaborada pela autora.

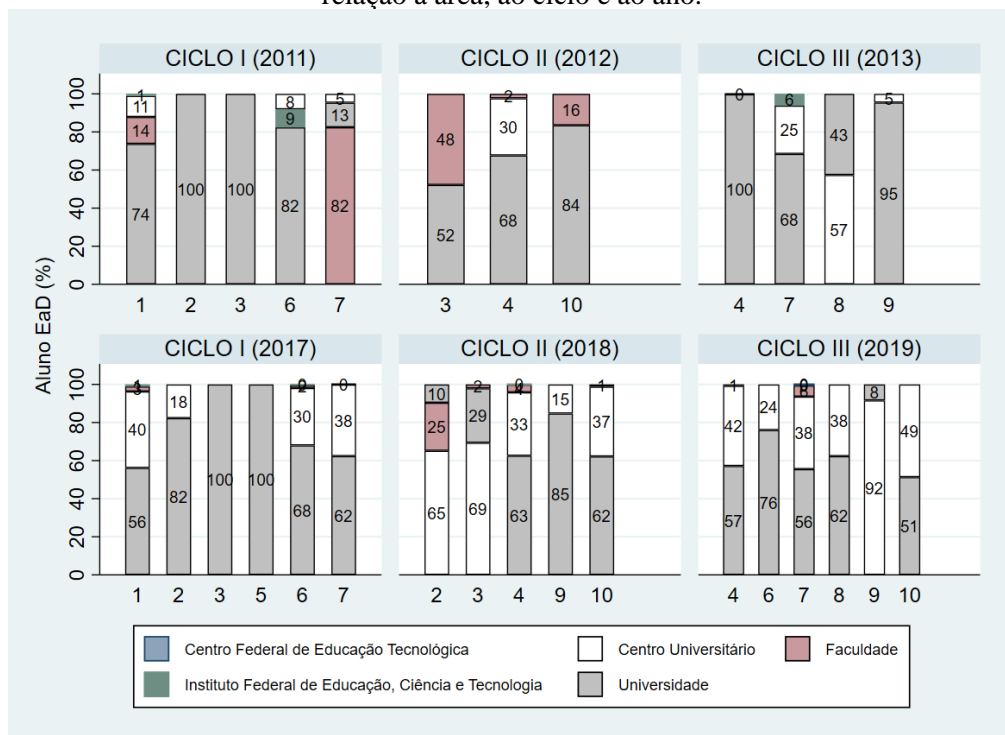
O ensino privado, enquanto categoria administrativa da Educação Superior brasileira até 1996, passa, a partir de então, por um conjunto de reformulações que o diversificam institucionalmente. Ou seja, a expansão e diversificação institucional decorrente sinaliza para o crescimento das IES por categoria administrativa (público e privado), sendo possível perceber os caminhos trilhados pela expansão do Ensino Superior, tomando-se como marco a LDB/96 (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011). Apesar das mudanças e dos ajustes feitos ao longo dos anos, é inegável que a presença de alunos na modalidade EaD é resultado da iniciativa privada, que encontrou nessa modalidade um mercado para investimento (SARTORI *et al.*, 2017).

4.2.2 Organização acadêmica da IES

Inicialmente, no que se refere à Organização Acadêmica da IES, este dado é de preenchimento da IES, e assim as opções são: Centro Federal de Educação Tecnológica; Centro Universitário; Faculdade; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Instituto Superior ou Escola Superior; e Universidade. Ao analisar os três ciclos, os resultados apontam

que os estudantes se encontravam predominantemente nas Universidades. No Ciclo I, em 2011, os alunos estavam em sua maioria em Universidades, com exceção da área 7- Engenharia, produção e construção, que apresentou em seu resultado um total de 82% dos alunos em Faculdade; no ano de 2017, todavia, os alunos estavam distribuídos em Universidades e Centros Universitários. As áreas como 3- Ciências sociais, jornalismo e informação e 5- Ciências naturais, matemática e estatística tiveram 100% dos alunos em Universidades. Nos Ciclos II e III os resultados apontam para as Universidades e Centros Universitários, principalmente nos anos 2018 e 2019, em que houve um crescimento da frequência de alunos no Centros Universitários, pois em 2018 eram de 15% a 69% e em 2019 eram de 24% a 92%. Na Figura 14 estão distribuídos os estudantes por organização acadêmica de IES por área, ano e ciclo do Enade.

Figura 14 – Distribuição do número de estudantes no Enade por organização acadêmica das IES em relação à área, ao ciclo e ao ano.



Fonte: elaborada pela autora.

Uma hipótese para as concentrações apresentadas é que devido ao fato de haver um maior número de vagas disponíveis nas Universidades e Centros Universitários, isso viabiliza a entrada de mais estudantes em IES privadas, o que justificaria sua maior concentração de modo geral nos três ciclos. Outra hipótese que pode se considerar é o movimento de migração

das IES de uma para outra categoria de organização acadêmica, em parte pelo processo de evolução de algumas faculdades integradas que se transformarem em universidades e por sua migração para uma nova forma de IES, o Centro Universitário, presente nas estatísticas do MEC desde 1997 (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011). Das 20 maiores instituições de Educação Superior que oferecem matrículas e cursos de graduação a distância, 12 delas são Universidades e 7 são Centros Universitários, de acordo com o último Censo da Educação Superior (MEC, 2020). Quando analisadas as organizações acadêmicas pelo número de frequência de alunos da EaD pelo viés do Enade, os resultados apresentam que das 20 instituições com maior frequência de alunos 13 são Universidades e 5 Centros Universitários, conforme Tabela 8, que mostra as 20 IES com o maior número de alunos em EaD no Brasil nos três Ciclos (2011 – 2019). A concentração é ainda maior nas oito primeiras IES, ou seja, elas detêm, sozinhas, 41,42% dos matriculados no Brasil. Comparadas ao total de privadas, essas cinco primeiras IES concentram 73,72% do mercado privado, e ao comparar a primeira colocada e a vigésima, tem-se a diferença de 54.931 alunos.

Tabela 8 – 20 instituições de Educação Superior com maior frequência em número de alunos de EaD pelo Enade.

IES	Sigla	Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Frequência Alunos	Frequência%	% Acumulado
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	UNOPAR	Privada	Universidade	59,328	16.09%	16.09%
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER	Privada	Centro Universitário	48,206	13.08%	29.17%
CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI	UNIASSELVI	Privada	Centro Universitário	40,047	10.86%	40.03%
UNIVERSIDADE ANHANGUERA - UNIDERP	UNIDERP	Privada	Universidade	32,678	8.86%	48.90%
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	ULBRA	Privada	Universidade	28,149	7.64%	56.53%
UNIVERSIDADE DO TOCANTINS	UNITINS	Pública	Universidade	21,272	5.77%	62.30%
UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP	Privada	Universidade	21,108	5.73%	68.03%
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	UNESA	Privada	Universidade	20,975	5.69%	73.72%
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR COC	COC	Privada	Centro Universitário	13,255	3.60%	77.31%
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	CEUCLAR	Privada	Centro Universitário	12,458	3.38%	80.69%
UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	Privada	Universidade	10,745	2.91%	83.61%
UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO	UCB	Privada	Universidade	9,997	2.71%	86.32%
FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	FAEL	Privada	Faculdade	9,436	2.56%	88.88%
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES	Privada	Universidade	9,123	2.47%	91.35%

Tabela 8 – 20 instituições de Educação Superior com maior frequência em número de alunos de EaD pelo Enade (continuação).

UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO	UNISA	Privada	Universidade	8,755	2.37%	93.73%
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CEUMAR	CESUMAR	Privada	Centro Universitário	8,396	2.28%	96.00%
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	UNINOVE	Privada	Universidade	5,369	1.46%	97.46%
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO		Privada	Universidade	4,965	1.35%	98.81%
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	UAM	Privada	Universidade	4,397	1.19%	100.00%

Fonte: elaborada pela autora.

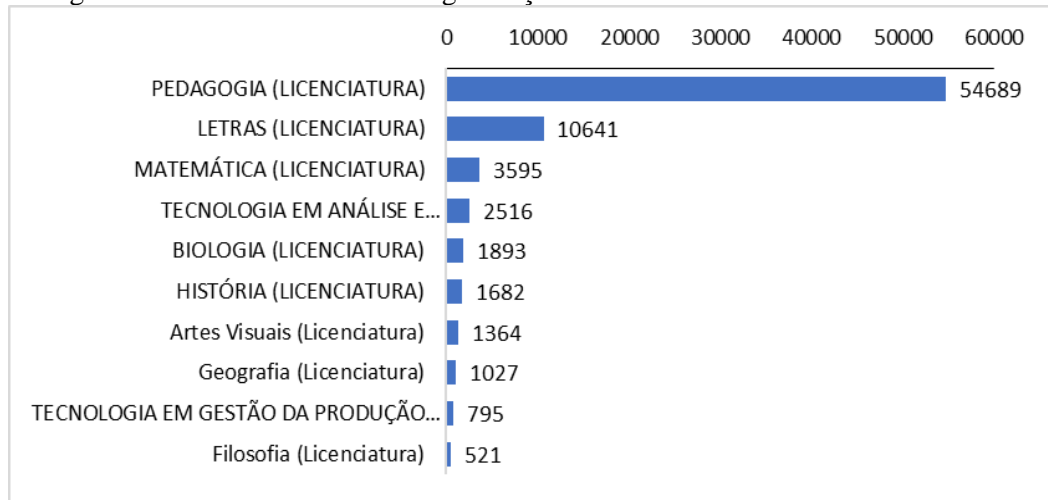
A LDB/1996, dentre outras medidas, flexibilizou as formas organizacionais de oferta de Educação Superior, privilegiando a diversidade de formatos institucionais e modalidades acadêmicas e sua diversificação, repercutindo na questão da privatização do ensino (MOROSINI; FRANCO; SEGENREICH, 2011). De modo geral, no que se refere à distribuição do número de estudantes que fizeram o Enade por Organização Acadêmica das IES de todo o Brasil, há maior concentração dos estudantes nas Universidades Brasileiras e Centros Universitários.

4.2.3 Distribuição dos cursos de graduação dos alunos

A democratização do acesso à informação, a flexibilidade de horário e a escolha de cursos conforme interesses e necessidades do usuário são algumas das vantagens da EaD (MOROSOV ALONSO, 2010). Os resultados indicam a força que essa modalidade ganhou na última década através do aumento de alunos nos cursos de graduação a distância, e a cada Ciclo do Enade novos cursos aparecem nos resultados e, dessa forma, a EaD vai crescendo e se consolidando como alternativa para o ensino no Brasil.

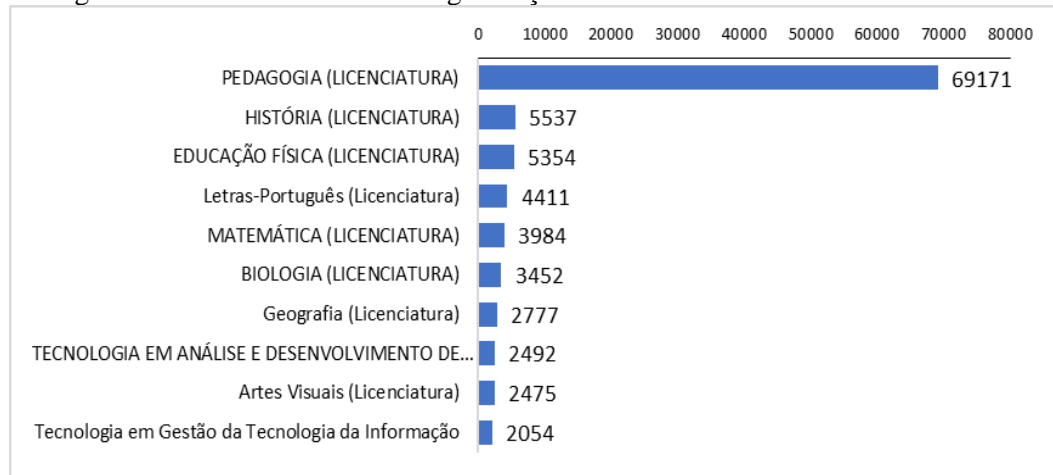
Desde o ano de 2011, nos cursos de licenciatura, o número de alunos EaD é maior do que o número de alunos dos cursos presenciais. Essa mudança de modalidade presencial para a distância na formação dos professores brasileiros que atuarão na educação básica teve início em 2014 e se mantém de forma consistente desde então (GATTI, 2014). O aluno típico dos cursos de licenciatura a distância são em grande maioria do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Dentre os cursos de licenciatura, prevalece o curso de Pedagogia, com 54.689 alunos no ano de 2011 e 69.171 alunos no ano de 2017. Por outro lado, cursos de preparação para professores para atuarem em disciplinas específicas, como Letras, tiveram pouco mais de 10 mil alunos, em 2011, e História, com 5 mil alunos em 2017, por exemplo, conforme Figuras 15 e 16.

Figura 15 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2011.



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 16 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2017.



Fonte: elaborada pela autora.

Os cursos superiores de formação especializada caracterizados por eixos tecnológicos são cursos de curta duração que oferecem o grau superior de tecnólogo, e o número de alunos nos cursos tecnológicos aumentou consideravelmente. Se analisarmos os resultados do Ciclo II no ano de 2012, com exceção do curso de administração, com 30.663 alunos, o restante dos alunos estava concentrado em cursos de tecnologias. Dos 10 maiores cursos destacados no ano de 2012, 4 são cursos tecnológicos diretamente ligados à área de administração e gerência. As Figuras 17 e 18 possibilitam uma melhor visualização das mudanças na frequência de alunos ao longo nos anos de 2012 e 2018. Apesar do decréscimo de alunos no curso de administração, ele ainda é o curso com maior frequência de alunos. Em 2018, houve um crescimento no curso

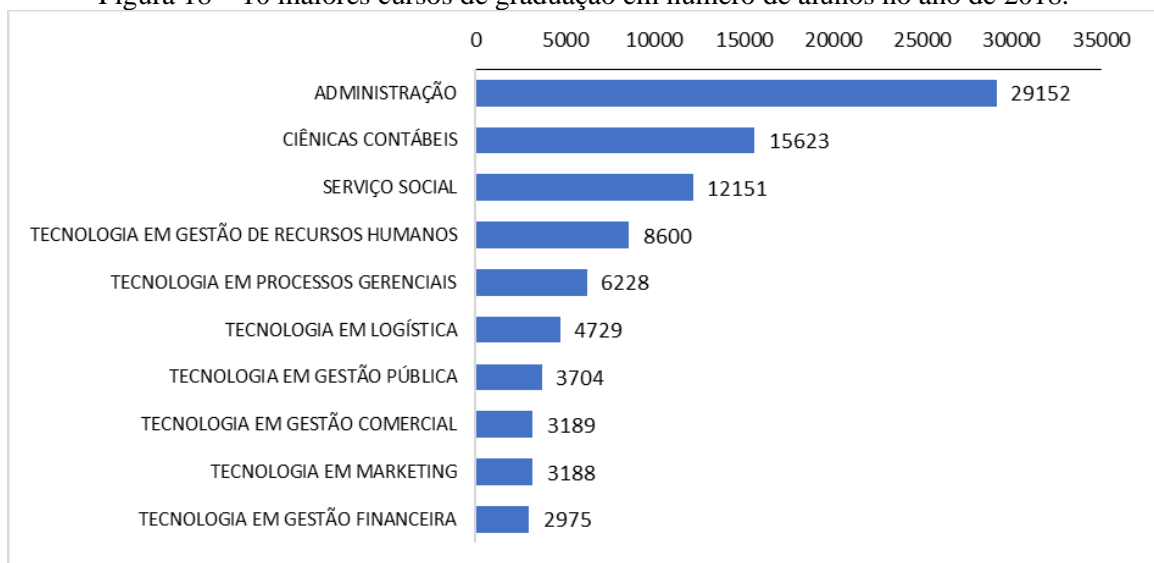
de Ciências contábeis, que passou de 8.270 alunos em 2012 para 15.623, segundo maior curso com frequência de alunos.

Figura 17 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2012.



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 18 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2018.

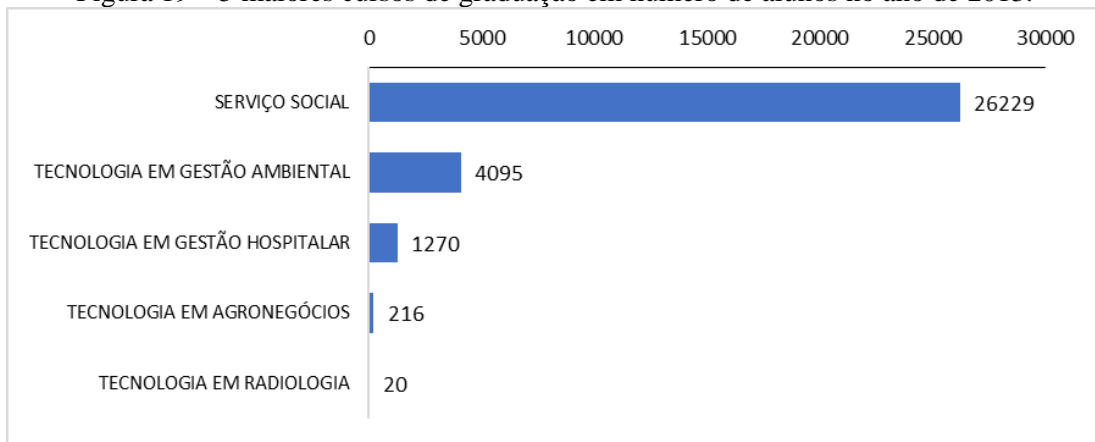


Fonte: elaborada pela autora.

Quando analisados os resultados da área da 9- Saúde em 2013, os números são pequenos se comparados com as licenciaturas e os cursos de tecnologias. Uma das hipóteses em relação ao surgimento de alunos no setor saúde é que se pode considerar que a EAD é a oportunidade de prática educativa e uma possível estratégia no enfrentamento dos desafios que se fazem presentes no cotidiano de trabalho dos profissionais de saúde (SOUZA *et al.*, 2017). Outra hipótese para o fato de que praticamente inexistem alunos de graduação a distância na área da

saúde, como Medicina e Odontologia, é que estes são cursos muito extensos, devido à carga de horas, distribuídas entre quatro a seis anos de estudos, com uma carga presencial prática (LITTO; FORMIGA, 2012) No entanto, cursos como Enfermagem, que no ano de 2019 teve 457 alunos, possibilitam uma possível inclusão e expansão dessa área, até mesmo para cursos com modelos híbridos⁶ de ensino (ABBAD; ZERBINI; SOUZA, 2010). Na Figura 19 estão os cinco cursos de graduação que tiveram alunos no ano de 2013 do Enade (o curso de Serviço Social fazia parte do Ciclo III, porém no ano seguinte passou para Ciclo II).

Figura 19 – 5 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2013.

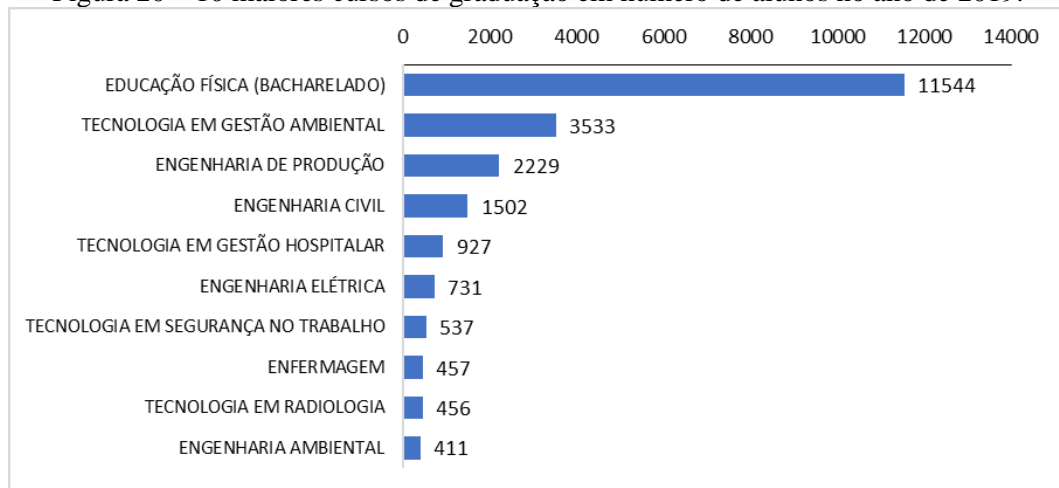


Fonte: elaborada pela autora.

Após uma elevada expansão entre os cursos, as engenharias, de forma geral, também se destacam, como demonstrado na Figura 20. Segundo as informações do INEP, os primeiros cursos de Engenharia de Produção a distância surgiram em 2008.

⁶ Os cursos híbridos são aqueles em que uma parte significativa das atividades de ensino-aprendizagem foi transferida para ambientes online. Por isso, a adoção do *blended learning* requer o redesenho de cursos e a redução do tempo gasto em sala de aula. Tais cursos não eliminam completamente a sala de aula, apenas reduzem bastante a sua ocorrência.

Figura 20 – 10 maiores cursos de graduação em número de alunos no ano de 2019.



Fonte: elaborada pela autora.

De toda maneira, alguns indicadores são perceptíveis no contexto da instauração da EaD no Brasil: concentração de cursos nas denominadas licenciaturas, especialmente na formação em Pedagogia e no bacharelado em Administração. Isso poderia ser visto como um problema no desenvolvimento da EaD, dada a concentração de alunos em determinadas áreas da formação e a necessidade de uma diversificação. Se os números apontam para uma determinada direção nos cursos, é importante verificar ainda a disposição dos alunos no país, analisando o indicativo de concentração por região e município.

4.2.4 Unidades federais e municípios com maior concentração de alunos

A EaD, com o propósito de encurtar distâncias, quebrar o espaço temporal e com o objetivo de democratizar o ensino, não pode deixar de pensar nos diversos públicos e localidades existentes e com especificidades tão próprias. Dando seguimento, tem-se aqui a análise de onde mais se concentram os estudantes EaD dentre os estados do país.

Nas Tabelas 9, 10 e 11, referentes aos três ciclos do Enade por ano de aplicação, é possível verificar que no Ciclo I (Tabela 9), no ano de 2011, o maior número de estudantes se encontrava nas região Sul, principalmente na área de 1- Educação, num total de 44% dos alunos. Desse total de 33.837, estavam distribuídos 12.635 no estado do Paraná, 4.155 em Santa Catarina e 17.047 no Rio Grande do Sul. A segunda maior região com concentração de alunos é a Região Sudeste, principalmente no estado de São Paulo, com um total de 12.434 alunos, todos na área da 1-Educação. Um ponto importante acerca da área da Educação foi que

praticamente todos os estados tiveram registros de alunos nessa modalidade, com exceção dos estados do Espírito Santo, Rondônia e Amapá, mostrando a força das licenciaturas na modalidade a distância.

Mesmo em menor quantidade, a segunda maior área a apresentar frequência de alunos foi 6- TIC, com um total de 3.045, ou seja, 3,73% do total de alunos no ano de 2011, sendo que desse total 1.193 estavam concentrados no estado do Tocantins. Analisando o ano de 2017, houve um aumento de 40% (32.962) alunos, impulsionados pelo aumento de alunos da área da Educação, que teve um aumento de 36% em relação a 2011. Pode-se observar que em 2017 todos os estados do Brasil tiveram registros de alunos nos cursos de licenciaturas. Os três maiores estados com concentração de alunos foi o Paraná, com um total de 32.310, São Paulo, com 28.539 alunos, e Santa Catarina, com 14.324. A região Sul permaneceu sendo aquela com maior frequência de alunos. Na Tabela 9 pode-se observar uma concentração de alunos na Região Sul, porém, a maior taxa de crescimento ocorreu nos estados de Rondônia, Amapá, Espírito Santo, Pernambuco e Alagoas, que no ano de 2011 tiveram poucos ou nenhum aluno e em 2017 registraram pelo menos 15 alunos na modalidade EaD, a maioria nos cursos de Licenciaturas e TIC.

Tabela 9 – Ciclo I: Distribuição de frequências dos alunos segundo a unidade federal por áreas, ano e ciclo.

UF_CURSO	Ciclo I																			
	2011										2017									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alagoas	18					108					763	9				83				
Amapá											15									
Amazonas	8										18									
Bahia	1.076					10					480	93				1				
Ceará	432										665	40								
Distrito Federal	285										237					74				
Espírito Santo						25					639					70				
Goiás	534										52									
Maranhão	1.318						97				330									
Mato Grosso	150										560	14								
Mato Grosso do Sul	1.614					37					5.723									
Minas Gerais	3.814		56			18					4.976	11	28		33	365				
Pará	766					264					240									
Paraíba	830										591									
Paraná	12.635					745	780				32.310				917	989				
Pernambuco	69										810				40					
Piauí	151					222					873	29			165					
Rio de Janeiro	8.726					90					5.957	333			1.618	666				
Rio Grande do Norte	174										756				9					
Rio Grande do Sul	17.047		333								2.470				199	40				
Rondônia											242									
Roraima	94										109									
Santa Catarina	4155	67				27	44				14.324	128		6	468	26				
São Paulo	12.434					306	25				28.539	150			2.094	950				
Sergipe	359										1.071				32					
Tocantins	10.516					1193					2.184									
Brasil	77.205	67	389	0	0	3.045	946	0	0	0	104.934	807	28	0	6	5.803	3.036	0	0	0

Fonte: elaborada pela autora.

A distribuição dos alunos no Ciclo II (Tabela 10) tem sua maior concentração na área de 4- Negócios, administração e direito, tanto em 2012 quanto em 2018. Da mesma forma que no Ciclo I, em que os estados do Paraná e São Paulo se destacaram pela concentração de alunos, os resultados apontam para a mesma concentração de alunos nessa região. No entanto, o que vale destaque é o estado do Mato Grosso do Sul, que no ano de 2012, com um total de 17.245 alunos, teve 18% dos alunos do total do Brasil no ano de 2012. Outros estados que merecem destaque pelo seu crescimento na frequência de alunos são os estados do Rio Grande do Norte, Maranhão, Sergipe, Amazonas, Ceará e Rio de Janeiro, todos com crescimentos significativos em relação ao ano de anterior.

Tabela 10– Ciclo II: Distribuição de frequências dos alunos segundo unidade federal por áreas, ano e ciclo.

UF_CURSO	Ciclo II																			
	2012										2018									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alagoas				85										74						
Amapá														11						
Amazonas				85										341					17	
Bahia				1.027										1.214					218	
Ceará				64										257						
Distrito Federal				726					11					312					11	
Espírito Santo				8										103						
Goiás				49										62						
Maranhão				77										368						
Mato Grosso				109																
Mato Grosso do Sul				17.245								73		3185					1.284	
Minas Gerais			33	2379					31				10	1.964					2	5
Pará				46										6						
Paraíba				49										21						
Paraná				31.766								1.702	356	28.491					4.876	211
Pernambuco														333						8
Piauí				428										785						
Rio de Janeiro				6.379					6			20		12.253					583	
Rio Grande do Norte				46								21		600					74	57
Rio Grande do Sul				6.530								91		2.091					292	
Rondônia														71						

Tabela 11 – Ciclo III - Distribuição de frequências dos alunos segundo unidade federal por áreas e ano (continuação).

Mato Grosso do Sul				542				46						6.124					26					39			18	
Minas Gerais									92					2.034										548	65			
Pará																							1					
Paraíba																												
Paraná				725				2.217	124					7.144					358			63	2.683	65	2	43		
Pernambuco								252															115				116	
Piauí																												
Rio de Janeiro				3				173						29					141				2.064				63	
Rio Grande do Norte																			10				37				24	
Rio Grande do Sul														2244									47					
Rondônia																												
Roraima																												
Santa Catarina								1.033						1.008					87				360	38	6.975	360		
São Paulo								348						967				283		129		2.478	108	4.649	382			
Sergipe														519													123	
Tocantins														5.931														23
Brasil	0	0	0	1.270	0	0	4.095	216	26.249	0	0	0	0	927	0	192	8.460	276	12.654	879								

Fonte: elaborada pela autora.

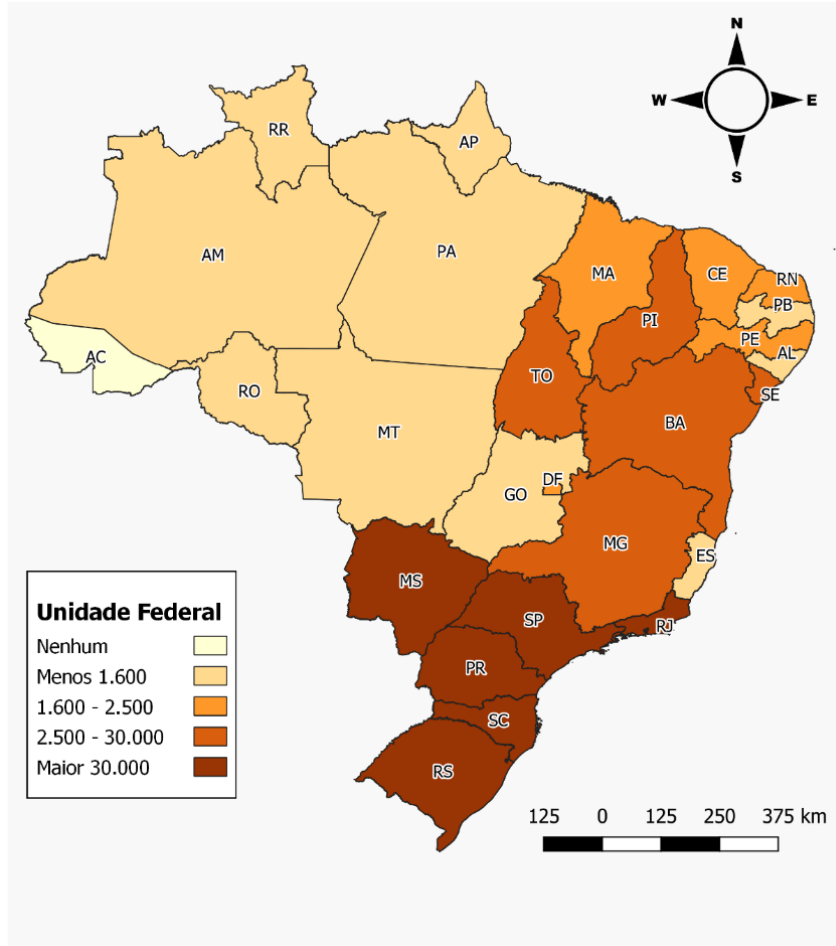
De acordo com as análises dos Ciclos e a distribuição de frequência de alunos por estado, existe uma concentração de alunos na Região Sul e Sudeste. Essa expansão na EaD apresenta uma desproporção regional da EaD (BRASIL, 2014). O mapa exibido na Figura 21 mostra a quantidade⁷ total de alunos EaD em cada UF pelos resultados do Enade (2011 a 2019). Embora a Região Sudeste tenha o maior número de municípios, a Região Sul é aquela que apresenta a maior concentração relativa de alunos, seguida da Região Sudeste. Por outro lado, nas regiões Norte e Nordeste há poucos alunos, o que demonstra a persistência, no país, de

⁷ O intervalo de distribuição por UF foi pelo modo Quantis, estabelecido pelo sistema QGIS. Quantis são pontos estabelecidos em intervalos a partir da função distribuição acumulada.

desigualdades regionais expressivas. É possível constatar, pela quantidade e concentração de distribuição, que o EaD no Brasil é regionalizado.

Porém, analisando a evolução das taxas de crescimento ao longo dos ciclos, há a possibilidade de novas perspectivas em torno da expansão dessa modalidade em outras regiões e municípios. Atualmente, no Brasil, há uma enorme disparidade entre os municípios em relação ao nível de informatização e tecnologia, e essa informação deve ser levada em consideração na equiparação entre regiões e municípios (ABBAD, 2014). Novamente, é uma alternativa na área educacional a união entre Estado e iniciativa privada e, principalmente, entre Estado e todas as suas esferas, não só na verticalidade (estados e municípios), mas principalmente na horizontalidade, com o trabalho cooperativo entre as secretarias do MEC.

Figura 21 – Quantidade total de alunos EaD em cada UF pelos resultados do Enade (2011 a 2019).



Fonte: elaborada pela autora.

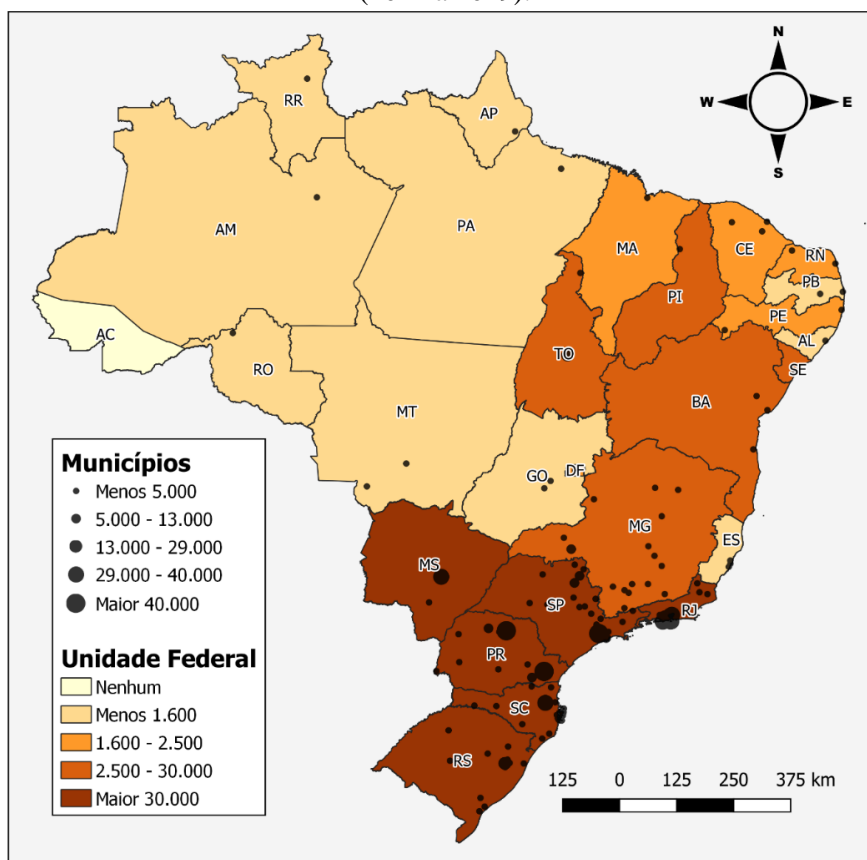
O acesso à educação por meio da EaD pode compensar desvantagens socioeconômicas dos alunos de escolas públicas brasileiras. Esse tipo de iniciativa agrega a disponibilização dos

recursos para professores e alunos dos diferentes níveis de ensino. Os últimos dados levam a refletir sobre os elementos da EaD no Brasil: se considerarmos que a EaD tem pouco tempo de existência e apresenta nos resultados um crescimento, poder-se-ia explorar essa expansão na medida em que se investisse no desenvolvimento de cursos e modelos alternativos da EaD, continuar investindo na diversificação de programas e projetos públicos, com o estímulo a áreas que apresentam pouco alunos.

Em relação aos principais municípios, a análise proposta tem como intuito analisar o cenário em que está inserida a oferta da modalidade de educação a distância nos 20 municípios do Brasil com a maior concentração de alunos. Nesta perspectiva, a EaD é resultado de projetos e iniciativas de algumas instituições nacionais e internacionais e tem conquistado espaços cada vez mais representativos na Educação Superior brasileira, visto que se revela uma alternativa como forma de expandir de se tornar agente “democratizador” do acesso ao conhecimento e à educação, na medida em que rompe as barreiras demográficas (LITTO; FORMIGA, 2012).

A Figura 22 apresenta o mapa do Brasil com os municípios brasileiros com a quantidade total de alunos dos três Ciclos, nos anos de 2011 a 2019 do Enade. É possível observar que a grande maioria dos municípios brasileiros que possuem maior quantidade de alunos da EaD se encontram na Região Centro-Sul do país. Por outro lado, as Regiões Norte e Nordeste concentram os municípios que apresentam muito poucos alunos ou até mesmo nenhum, como o estado do Acre. Nas Tabelas 12, 13 e 14 pode-se analisar a evolução, entre Ciclos e anos de aplicação, da quantidade de alunos pelos 20 municípios brasileiros que tiveram a maior quantidade de alunos. De acordo com o IBGE, no Brasil existem atualmente 5.570 municípios (IBGE, 2011), sendo que somente 117 municípios apresentaram alunos na modalidade EaD principalmente concentrados nas capitais, ou seja, 2,10% com pelo menos um aluno na modalidade a distância nos últimos três ciclos do Enade.

Figura 22 – Quantidade total de alunos EaD em cada UF e por município pelos resultados do Enade (2011 a 2019).



Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 12 estão os dados dos anos de 2011 e 2017, que mostram uma concentração de alunos nas capitais, especialmente nas regiões Sul (48%) e Sudeste (37%). Essas regiões são aquelas que apresentam o melhor processo de interiorização, no que se refere ao número de alunos, pois desses 20 maiores municípios cerca de 35% dos estudantes estão localizadas no interior, no caso do Sul, e 26% no caso do Sudeste. Observa-se que a maioria dos alunos estão na área de 1- Educação nos cursos em licenciaturas, e uma das hipóteses é que a reordenação do campo da educação a distância, a partir de 2005, criou condições para o crescimento (GATTI, 2014). Nos Ciclos II e III, Tabelas 13 e 14, respectivamente, observa-se que as regiões Sul e Sudeste mantiveram os percentuais em relação ao Ciclo I, destacando os municípios de Curitiba (PR), Londrina (PR) e São Paulo (SP) com o maior número de alunos na modalidade a distância.

Esses dados demonstram, no campo da Educação Superior, uma realidade que se repete nas demais áreas sociais e traduz as diferenças sociais e econômica existentes, não só entre os estados, campo e cidade, capitais e interior, mas também entre as regiões brasileiras, tendo em

vista que o Nordeste é considerado uma das áreas mais pobres do país, enquanto as Regiões Sul e Sudeste concentram a população de maior poder aquisitivo no Brasil (SANTOS, 2008). No último período intercensitário, as capitais das Regiões Norte e Nordeste cresceram mais que os demais municípios de suas respectivas Unidades da Federação, com exceção do Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte e Pernambuco (IBGE, 2011). A Região Sul, Curitiba e Florianópolis cresceram mais que o conjunto dos demais municípios de seus estados, enquanto Porto Alegre cresceu menos que os outros municípios do Rio Grande do Sul. Na Região Centro-oeste, com exceção de Mato Grosso do Sul, o crescimento dos municípios das capitais foi menor que o dos demais municípios, ocorrendo o mesmo em todos os estados do Sudeste (IBGE, 2011).

Tendo em vista essa realidade, os argumentos em prol da Educação Superior a distância ganha força como forma não só de se expandir de maneira mais equitativa entre as regiões, mas também como meio de interiorizar esse nível de ensino, especialmente por se tratar de uma modalidade educativa que, segundo a literatura, por ser “sem fronteiras”, pode quebrar barreiras temporais, espaciais e geográficas (BARBOSA, 2019; SANTOS, 2008). As análises, no entanto, revelam que tal processo não se efetiva segundo essa dinâmica no país, na medida em que os dados ratificam a manutenção de índices reveladores de concentração regional e de desigual distribuição da Educação Superior nas capitais.

Tabela 12– Ciclo I: 20 municípios com maior frequência em nº de alunos por área e ano.

Ciclo I																						
MUNICÍPIO	UF	2011										2017										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Curitiba	PR	3212						78				1635					446	98				2178
								0				4						9				1
São Paulo	SP	4608					126					1160	7				146	79				1860
												1					1	9				2
Canoas	RS	16256		33								1712						40				1834
				3																		1
Indaial	SC	3874					27	44				1304					292	13				1729
												9										9
Londrina	PR	3132					745					1283										1671
												8										5
Rio de Janeiro	RJ	8239					4					5248	33				148	59				1590
													3				3	9				6
Palmas	TO	10516					119					319										1202
							3															8
Santos	SP	2334										5791					82					8207
Batatais	SP	1869					165					5283					120	11				7551
																		4				
Campo Grande	MS	1582										5080										6662
Uberaba	MG	2235										3105						34				5687
																		7				
Lapa	PR	5371																				5371
Ribeirao Preto	SP	1904						15				1437	14				284	1				3784
													3									
Maringa	PR	268										2438					471					3177
Araras	SP	558										1861										2419
Tocantinópolis	TO											1865										1865
São Luís	MA	1318						97				330										1745
Franca	SP	524										1054					61					1639
Salvador	BA	1065					10					337	93				1					1506
Teresina	PI	151					222					873	29				165					1440

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 13– Ciclo II: 20 municípios com maior frequência em nº de alunos por área e ano.

Ciclo II																						
MUNICÍPIO	UF	2012										2018										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Londrina	PR				14754								418	14	12768					4700		32654
Curitiba	PR				14551								1035	342	10517						67	26512
São Paulo	SP				8776								17	38	13657					2912	81	25481
Campo Grande	MS				16931								37		2670					1284		20922
Rio de Janeiro	RJ				6129										10797					554		17480
Indaial	SC				4979								16		6779					1229		13003
Ribeirão Preto	SP				5681										3174					352		9207
Canoas	RS				6134								65		1055					292		7546
Maringá	PR				2461								249		2230					176	144	5260
Palmas	TO				3470										231							3701
São Bernardo do Campo	SP				2389								79		432							2900
Uberaba	MG				1823										803					2		2628
Salvador	BA				1027										1214					218		2459
Tubarão	SC			1	1430						140			52	643					12	41	2319
Lapa	PR														1792							1792
Batatais	SP				826								214		396							1436
Belo Horizonte	MG			33	402						31			10	831						5	1312
Mogi das Cruzes	SP				829										415					44		1288
Teresina	PI				428										785							1213
Santos	SP				246										727					140		1113

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 14– Ciclo III: 20 municípios com maior frequência em número de alunos por área e ano.

Ciclo III																							
		2013										2019											
MUNICÍPIO	UF	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total	
Londrina	PR				725			2143		7144					147		17	202					10378
Indaial	SC							965		1008					85			324	28	6975	360		9745
Campo Grande	MS				542			46		5963					26			39		18			6634
Palmas	TO									5931													5931
São Paulo	SP									967					182		129	1623	89	793	266		4049
Batatais	SP																	211	11	3243	6		3471
Uberaba	M G								92	2004								500	65				2661
Canoas	RS									2244								18					2262
Rio de Janeiro	RJ				3			173		29					141			1823		63			2232
Curitiba	PR														169		46	1820		2	14		2051
Sobral	CE														4					668			672
Aracaju	SE									519										123	23		665
Maringá	PR							74	124						42			242	65		29		576
Jaguariúna	SP																			573			573
Recife	PE							252										115		116			483
Lapa	PR																	408					408
Franca	SP														28			209	8		89		334
Salvador	BA									249					7			63			12		331
Ribeirão Preto	SP														66			243					309
Mogi das Cruzes	SP							174										40			21		235

Fonte: elaborada pela autora.

Desta forma, curiosamente, nas regiões em que se entende que há mais estudantes necessitados, paradoxalmente há menos estudantes EaD, ou seja, nas regiões Nordeste, Centro Oeste e Norte do Brasil. A EaD, nesse cenário, não se configura em democratização da educação caso não contenha dimensões de acesso geográfico-espacial de seus alunos, uma vez que, do ponto de vista de expansão, ela é recomendada como forma de interiorizar a educação e ampliar o acesso da população (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Ocorre que a população atendida pela EaD geralmente não é aquela mais carente, mais distante dos grandes centros urbanos, das formações mais sólidas e dos professores com mais experiência, já que a maioria dos profissionais direcionam suas atividades para cidades localizadas em regiões metropolitanas.

É preciso que as instituições de ensino pensem suas ofertas de acordo com as necessidades existentes nos municípios e do público ao qual se apresenta, para que não se tenha só mais um programa de Ensino Superior ou mais uma IES a ser disseminada sem observar as diferenças deste público e a que se propõe (PORTO DE AGUIAR; DALLA NORA DOS SANTOS; DUARTE DA SILVA, 2018). Os resultados aqui apontados são a base inicial para analisar essa modalidade, que vem apresentando um crescimento considerável ao longo dos anos.

No entanto, são necessárias uma continuação e uma avaliação mais detalhadas, com análises bastante complexas de caráter quantitativo e qualitativo, como outros importantes indicadores para se (re)pensar a EaD. Ou seja, pensar o papel da EaD, das novas tecnologias para democratização da Educação Superior implica o estabelecimento de prioridades e de efetivo financiamento para as políticas sociais e, nesse caso, para a educação (SANTOS, 2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD é uma área com diversas possibilidades de estudos. Apesar dos seus poucos anos de existência, já tem se mostrado relevante como área de pesquisa para entender e compreender esse fenômeno que cresce conforme a tecnologia avança; essa modalidade ensino surgiu para mudar, transformar a educação desde os seus primeiros registros. É importante ressaltar que a EaD não veio para substituir o estudo presencial, mas sim ser uma ferramenta de apoio e/ou alternativa aos alunos, professores e Instituições de Ensino.

A intencionalidade por uma teorização sobre a educação e ensino a distância tornou os autores Otto (1973), Moore (1973), Holmberg (1983) e Keegan (1986) grandes referências sobre o assunto no mundo. Suas propostas didático-pedagógica, quando aplicadas, independentemente de fatores sociais ou políticos, nesse modelo de ensino e aprendizagem tornam-se uma solução viável para o acesso à educação. Desde sua evolução, várias formas de ensino e educação a distância sofreram modificações, adequando-se à realidade de cada momento, muitas vezes, auxiliadas com os meios tecnológicos existentes de cada época.

Esse trabalho dedicou-se a analisar as características da EaD, não realizando qualquer comparação com o modelo presencial, tendo a finalidade de dar ênfase exclusivamente à educação a distância, foco desse trabalho. A presente pesquisa procurou explorar a estrutura geral da EaD, as principais características socioeconômicas dos alunos e o panorama das características das IES e cursos dos alunos optantes por essa modalidade que pudessem traçar um perfil da EaD no Brasil, a partir dos dados do Questionário Socioeconômico do Enade, referentes aos três ciclos abordados entre os anos de 2011-2019, em que o Ciclo I foi composto pelos anos de 2011, 2017, o Ciclo II pelos anos de 2012, 2018 e o Ciclo III pelos anos de 2013 e 2019.

Como resultado, sugere-se que apesar de alguma abertura no acesso, características como origem social, raça e sexo ainda são um fator muito relevante na definição do perfil socioeconômicos dos alunos da modalidade a distância. Pode-se concluir que os alunos dessa modalidade, em maioria, são do gênero feminino, em média 40% autodeclaram-se brancos e tem idades entre 31 e 50 anos de idade, traçando um perfil de alunos adultos. Esses estudantes possuem outros tipos de responsabilidade, como composição familiar com cônjuges e/ou filhos e renda familiar em média de até 3 salários-mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00). Muito embora a renda familiar esteja concentrada em até 3 salários-mínimos, os alunos da EaD ao longo dos ciclos responderam que não entraram por nenhum tipo de ingresso por meio de

políticas públicas ou não receberem nenhum tipo de financiamento, mesmo os cursos não sendo gratuitos. Esses dados são relevantes, pois reforçam a necessidade de investimentos em políticas públicas e a real efetivação desses programas como forma de inclusão e oportunidade de educação.

As características dos estudantes da EaD de todo o Brasil analisados neste trabalho refletem, em grande parte, as características de todos os estudantes de todo o país. Acredita-se que haja correlação entre os indicadores socioeconômicos analisados no que se refere à escolaridade dos pais, pois os filhos de pai e mãe com maior grau de escolaridade tendem a alcançar maiores níveis educacionais, no entanto essa análise precisa ser aprofundada.

O perfil socioeconômico dos estudantes de graduação da modalidade a distância de todos o país tem sofrido lenta evolução, pois do primeiro ano ao último do período analisado houve mudanças em todas as variáveis analisadas. Mesmo que essas mudanças sejam pequenas, assim se entende que a EaD está em crescimento e transformação.

No que tange ao acesso ao Ensino Superior a distância e ao panorama de diversificação de cursos, há uma concentração dos alunos nas mesmas áreas e cursos de Ensino Superior. Tal crescimento é liderado principalmente pela área de Educação, cursos de licenciatura especificamente, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação. Isso poderia ser visto como um problema no desenvolvimento da EaD, pela concentração de alunos em determinadas áreas da formação e a necessidade de uma diversificação, porém o lado positivo é uma oportunidade de crescimento e investimento das IES, para que as instituições ofertantes possam atender às necessidades dos municípios e dos moradores locais. As áreas que antes não eram cogitadas pelo módulo a distância, como área da Saúde, apresentam um crescimento, mesmo que tímido, nessa modalidade.

O desafio que o campo da EaD enfrenta desde que surgiu é a construção de componentes específicos para essa modalidade que possam reduzir o distanciamento e ser uma alternativa para a educação (BIROCHI; POZZEBON, 2011; GARRISON, 2011). A atual convergência de tempo e espaço, afetada pelas tecnologias de comunicação, está produzindo diferentes projeções para a EaD e melhor compreensão da inter-relação entre alunos e instituições, facilitando cada vez mais a reflexão sobre a base teórica dessa modalidade a distância (SARTORI *et al.*, 2017). É preciso que as instituições de ensino pensem suas ofertas de acordo com as necessidades existentes nos municípios e do público ao qual se apresenta, para que não se tenha só mais um programa de Ensino Superior ou mais uma IES a ser disseminada sem observar as diferenças deste público e a que se propõe.

Uma das principais características da EaD é a capacidade de transpor barreiras e alcançar os estudantes nos mais diferentes localidades do mundo, permitindo contemplar os sujeitos que residem, muitas vezes, em localidades de difícil acesso e, por consequência, possuem um acesso restrito à Educação Superior. A EaD, com o propósito de encurtar distâncias, quebrar o espaço temporal e com o objetivo de democratizar o ensino, não pode deixar de pensar nos diversos públicos e localidades existentes e com especificidades tão próprias. A EaD no Brasil tem acompanhado as tendências e os comportamentos internacionais, dadas as suas devidas proporções e realidades. Observa-se que a EaD é um novo e promissor canal de aprendizagem e viabilidade de estudo com a flexibilidade para se ajustar aos mais diferentes perfis de alunos. O desenvolvimento desse segmento no Brasil vem atendendo às necessidades expansionistas do mercado educacional privado, possibilitando, principalmente, o que diz respeito à continuação da formação pois o aluno de EAD, como visto nos resultados, conciliando o estudo com as atividades do trabalho e da família.

O que se pode observar é que a privatização, em termos de crescimento das IES privadas/particulares, destaca-se na modalidade a distância. Isto se fez sentir mais fortemente no aumento exagerado da oferta de vagas para a demanda existente e a frequência de alunos através dos ciclos do Enade. Entretanto, a expansão das instituições particulares, principalmente universidades e centros universitários, vem trilhando caminhos alternativos, em termos de tipo de curso oferecido – cursos superiores de tecnologia. A tendência dessa modalidade de ensino é de crescer não somente em termos de número de cursos de graduação, bacharelados e licenciaturas, mas principalmente em cursos superiores de tecnologia.

Sugere-se como agenda de pesquisa identificar o desenvolvimento socioeconômico dos municípios ao longo dos anos com a possibilidade de ensino através da EaD, a aplicação no trabalho e no ancoramento de iniciativas públicas para o desenvolvimento e melhor estruturação dessa modalidade. Por fim, vale resgatar que a análise aqui efetuada, ao referendar-se em elementos e implicações teóricas, empíricas e metodológicas da situação atual de estudos em EaD, lança novas luzes para pesquisas futuras por acreditar que a modalidade a distância tem um grande potencial de crescimento e desenvolvimento no Brasil como uma alternativa de acesso a educação superior.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. DA S. Educação a distância: O estado da arte e o futuro necessário. **Revista do Serviço Público**, v. 58, n. 3, p. 351–374, 2014.
- ABBAD, G. DA S.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. DE. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 15, n. 3, p. 291–298, 2010.
- ALMEIDA, M. DE. Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. ... **Internacional de Informática Educativa, 7 Taller ...**, p. 1–6, 2002.
- ALONSO, K. M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração Distance learning in Brazil: on the (mis)leadings of its introduction. **Educar em Revista**, v. 37, n. 4, p. 37–52, 2014.
- ALONSO, K. M. Primeiras anotações discussão sobre a expansão da E a D no Brasil apresenta , de fato , Todos (PROUNI), a E a D é claramente tomada como modalidade de necessidade de expansão efetiva do sistema do Ensino Superior brasileiro ., **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1319–1335, 2010.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, n. 21, 2011.
- ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação À Distância No Brasil: Políticas Públicas E Democratização Do Acesso Ao Ensino Superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321–338, 2015.
- BARBOSA, M. L. O. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? | Higher Education in Brazil: democratization or massification? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 240, 2019.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117–142, 2002.
- BEREOHFF, A. M. P. Pontos de vista: o que pensam outros especialistas? **Em Aberto**, v. 11, n. 60, p. 9–16, 1993.
- BIELSCHOWSKY, C. E. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde Estamos, para Onde Vamos? **EaD em Foco**, v. 8, n. 1, p. 1–26, 2018.
- BIROCHI, R.; POZZEBON, M. Theorizing in Distance Education: The Critical Quest for Conceptual Foundations Authors Theory Central Concepts Primary Focus. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching Evans & NationBernath & Vidal MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 7, n. 4, p. 562–575, 2011.
- BOZKURT, A. *et al.* Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 16, n. 1, p. 330–363, 2015.

BRASIL, M. DA E. Normatização básicas sobre educação. **Diário Oficial da União**, p. 1–9, 1996.

BRASIL. M. DA E. Nacional de Educação – **CNE PROJETO CNE / UNESCO 914BRZ1142 . 3 Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - educação a distância na educação superior**. Consultora : Daniela da CBRASIL, 2014.

BRASIL. M. DA E. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília-DF. Brasília: [s.n.].

BRASIL. M. DA E. **Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais: CINE Brasil 2018**. BRASIL: [s.n.].

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da Educação Superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019.

CARVALHO, C. H. A. A política para o Ensino Superior no Brasil (1995 - 2006): a ruptura e continuidade das relações entre o público e privado. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**. 2006. Caxambu., p. 1–15, 2006.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. p. 1–5, 1999.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. Desafios Globais da Sociedade da Informação. **A Sociedade em Rede do Conhecimento à Ação Política**, p. 347–370, 2005.

CASTRO, A. M. D. A.; ARAÚJO, N. D. V.-C. G. Educação Superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 34, n. 1, p. 189, 2018.

CHRISTANTE, L. *et al.* O papel do ensino a distância na educação médica continuada: uma análise crítica. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 49, n. 3, p. 326–329, 2003.

COSTA, Antonio Roberto F. DA. O Discurso da Industrialização do Ensino na Política Nacional de Educação a Distância. v. 49, p. 69–73, 2008.

COSTA, A. R. F.; AQUINO, M. A. Industrialização do Ensino e Política de Educação a Distância. **Ciência em Movimento**, v. 13, n. 26, p. 41–51, 2011.

COSTA, E. G. DA. Uma resposta à massificação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 676–682, 2018.

DIAS, C. L.; MARCHELLI, P. S.; DE LOURDES MORALES HORIGUELA, M. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educacao e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 435–464, 2006.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 677–705, 2010.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 891–917, 2008.

DUBET, F. Qual Democratização do Ensino Superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255–266, ago. 2015.

GARRISON, D. R. **E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice**, Second edition **E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice**, Second Edition, 2011.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, v. 0, n. 100, p. 33, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. p. 1–4, 2002.

HOLMBERG, B. Research Review: The development of distance education research. **American journal of distance education**, v. 1, p. 16–23, 1987.

HOLMBERG, B. Distance-education theory again. **Open Learning**, v. 12, n. 1, p. 31–39, 1997.

IBGE. **Censo 2010**. [s.l.: s.n.].

IBGE. Educação 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, v. 2019, n. 2, p. 1–16, 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: [s.n.]. v. 25

INEP. **Censo Escolar 2000**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.

KEEGAN, D. J. **On the Nature of Distance Education**. ZIFF Papiere 33. 1980.

KUMAR, R. **Research Methodology: a step-by-step guide for beginners**. Second Edi ed. London: SAGE Publications Ltd, 2005.

LEGISLATIVO, A. P. **Actos do poder legislativo**. 1935.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. 2 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MANCEBO, D. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**. 2004.

MEC. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: [s.n.].

MONTEIRO, S. A. DE S. **A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços Limites e Contradições**. [s.l.]: Atena, 2020. v. 7.

MOORE, M. G. Toward a theory of independent learning and teaching. **The Journal of Higher Education**, v. 44, p. 661–679, 1973.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P.; SEGENREICH, S. C. D. A Expansão Da Educação Superior No Brasil Pós Ldb/96: Organização Institucional E Acadêmica. **Revista Inter. Ação**, v. 36, n. 1, 2011.

MOROSOV ALONSO, K. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. The expansion of higher education in brazil and distance learning: dynamics and places. **Educ. Soc.**, v. 113, p. 1319–1335, 2010.

NUNES, E. Desafio estratégico da política pública: o Ensino Superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. spe, p. 103–147, 2007.

PEREIRA, I. A Universidade Aberta do Brasil e a nova legislação que trata da educação a distância. La Universidad Abierta del Brasil y la nueva legislación que trata de la educación a distancia. **Revista EDaPECI INTRODUÇÃO**, v. p. 37–49, 2018.

PEREIRA, J. Políticas Públicas de Educação no Brasil: A Utilização da EaD Como Instrumento de Inclusão Social. **Journal of Technology Management and Innovation**, v. 3, n. 2, p. 44–55, 2008.

PETERS, O. **Otto Peters on distance education**: the industrialization of teaching and learning. London: Routledge, 1994.

PIMENTA, A. M. A EaD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 308–321, 2017.

PIMENTEL, F. C.; MORAES, R. D. A. a Teoria Do Capital Humano E a Concepção Produtivista Na Educação Brasileira: Ead Em Foco. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 2, p. 246, 2017.

PORTO DE AGUIAR, G. M.; DALLA NORA DOS SANTOS, L.; DUARTE DA SILVA, B. **Os impactos no desenvolvimento social a partir da Educação a Distância em um Estado do Brasil**. p. 1–17, 2018.

PRETI, O. **Educação a Distância**: Fundamentos e Políticas. 2. ed. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

PROGETTI, C. B. **Avaliação de eficiência do uso de Tecnologia da Informação e Comunicação para suporte à Educação a Distância**. São Paulp: [s.n.].

QAYYUM, A.; ZAWACKI-RICHTER, O. **Distance Education in Australia, Europe and the Americas**. Singapore: Springer Open, 2018.

SANTOS, C. DE A. **A expansão da Educação Superior rumo à expansão do capital**: interfaces com a educação a distância. p. 126, 2008.

SANTOS, C. D. A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 34, n. 1, p. 167, 2018.

SANTOS, L. C. DOS; MENEGASSI, C. H. M. A história e a expansão da educação a distância: um estudo de caso da UNICESUMAR. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 208–228, 2018.

SARTORI, D. V. B. *et al.* Estudo analítico de publicações sobre EaD na educação especial como ferramenta pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 862–883, 2017.

SCUDELER, M. A.; IGNACIO, A.; FLORES, C. O desafio da educação a distância no Ensino Superior brasileiro : a expansão dos cursos de pedagogia à luz do ENADE como referencial de qualidade. **The challenge of distance education in Brazilian higher education: the expansion of the pedagogy courses**, v. 14, p. 1–23, 2020.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. **Pro-Posições**, v. 20, n. 2, p. 205–222, 2009.

SEGENREICH, S. C. D. A inserção da educação a distância no Ensino Superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. **Revista Educação em Questão**, v. 42, n. 28, p. 89–118, 2012.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da Educação Superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio**, v. 17, n. 62, p. 55–86, 2009.

SGUISSARDI, V. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.** Universidade brasileira no século XXI, 2009.

SIMONSON, M.; SCHLOSSER, C.; ORELLANA, A. Distance education research: A review of the literature. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 23, n. 2–3, p. 124–142, 2011.

SOUZA, C. L. E. *et al.* Modalidades De Educação a Distância E Presencial Na Formação Profissional Em Saúde : Análise Do Processo De. **Em Rede Revista de Educacao a Distancia**, v. 4, n. 1, p. 91–105, 2017.

STEVENS, S. S. On the Theory of Scales of Measurement Author (s): S . S . Stevens. **Science**, v. 103, n. 2684, p. 677–680, 1946.

TORRES, E. Poder, sociedad y economía en Manuel Castells, 1983-2003: Estudio sistemático de una relación. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 2014, n. 102, p. 43–70, 2013.

APÊNDICE A

Distribuição de alunos por grupo, tipo de curso, curso, ciclo e ano.

COD	Grupo de Classificação	Tipo do Curso	Nome do Curso	CICLO I		CICLO II		CICLO III	
				2011	2017	2012	2018	2013	2019
1	Educação	Licenciatura	Artes Visuais	1.364	2.475	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Biologia	1.893	3.452	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Ciência da Computação	76	479	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Ciências Sociais	470	610	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Educação Física	0	5.354	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Filosofia	521	2.053	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Física	502	476	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Geografia	1.027	2.777	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	História	1.682	5.537	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Letras	10.641	0	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Letras-Português	0	4.411	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Letras-Português e espanhol	0	784	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Letras-Português e Inglês	0	1.656	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Matemática	3.595	3.984	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Música	117	1.103	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Pedagogia	54.689	69.171	0	0	0	0
1	Educação	Licenciatura	Química	402	612	0	0	0	0
2	Artes e humanidades	Bacharelado	Filosofia	67	128	0	0	0	0
2	Artes e humanidades	Bacharelado	Letras - Inglês	0	679	0	0	0	0
2	Artes e humanidades	Bacharelado	Teologia	0	0	0	2.040	0	0

Distribuição de alunos por grupo, tipo de curso, curso, ciclo e ano (continuação).

2	Artes e humanidades	Tecnologia	Design de Interiores	0	0	0	168	0	0
2	Artes e humanidades	Tecnologia	Design de Moda	0	0	0	102	0	0
3	Ciências sociais, jornalismo e informação	Bacharelado	Ciências Econômicas	0	0	69	151	0	0
3	Ciências sociais, jornalismo e informação	Bacharelado	Ciências Sociais	333	0	0	0	0	0
3	Ciências sociais, jornalismo e informação	Bacharelado	Geografia	56	28	0	0	0	0
3	Ciências sociais, jornalismo e informação	Bacharelado	Relações Internacionais	0	0	0	342	0	0
4	Negócios, administração e direito	Bacharelado	Administração	0	0	30.663	29.152	0	0
4	Negócios, administração e direito	Bacharelado	Administração Pública	0	0	0	2.748	0	0
4	Negócios, administração e direito	Bacharelado	Ciências Contábeis	0	0	8.270	15.623	0	0
4	Negócios, administração e direito	Bacharelado	Direito	0	0	0	70	0	0
4	Negócios, administração e direito	Bacharelado	Publicidade e Propaganda	0	0	48	2	0	0

Distribuição de alunos por grupo, tipo de curso, curso, ciclo e ano (continuação).

4	Negócios, administração e direito	Bacharelado	Secretariado Executivo	0	0	0	16	0	0
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Comércio Exterior	0	0	0	907	0	0
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Gestão Comercial	0	0	3.110	3.189	0	0
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Gestão de Qualidade	0	0	0	427	0	0
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Gestão de RH	0	0	19.325	8.600	0	0
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Gestão Financeira	0	0	4.625	2.975	0	0
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Gestão Hospitalar	0	0	0	0	1.270	927
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Gestão Pública	0	0	0	3.704	0	0
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Logística	0	0	10.083	4.729	0	0
4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Marketing	0	0	5.603	3.188	0	0

Distribuição de alunos por grupo, tipo de curso, curso, ciclo e ano (continuação).

4	Negócios, administração e direito	Tecnologia	Processos Gerenciais	0	0	1.5962	6.228	0	0
5	Ciências naturais, matemática e estatística	Bacharelado	Matemática	0	6	0	0	0	0
6	TIC	Bacharelado	Ciência Da Computação	15	0	0	0	0	0
6	TIC	Bacharelado	Engenharia da Computação	0	0	0	0	0	192
6	TIC	Bacharelado	Sistemas De Informação	487	1.076	0	0	0	0
6	TIC	Tecnologia	Análise e Desenvolvimento de Sistema	2.516	2.492	0	0	0	0
6	TIC	Tecnologia	Gestão da TI	0	2.054	0	0	0	0
6	TIC	Tecnologia	Redes de Computadores	27	181	0	0	0	0
7	Engenharia, produção e construção	Bacharelado	Controle e Automação	0	0	0	0	0	3
7	Engenharia, produção e construção	Bacharelado	Engenharia Mecânica	0	0	0	0	0	51
7	Engenharia, produção e construção	Bacharelado	Engenharia de Produção	44	1.102	0	0	0	2.229
7	Engenharia, produção e construção	Bacharelado	Engenharia Ambiental	10	320	0	0	0	411
7	Engenharia, produção e construção	Bacharelado	Engenharia Civil	0	459	0	0	0	1.502

Distribuição de alunos por grupo, tipo de curso, curso, ciclo e ano (continuação).

7	Engenharia, produção e construção	Bacharelado	Engenharia de Alimentos	0	7	0	0	0	0
7	Engenharia, produção e construção	Bacharelado	Engenharia Elétrica	0	110	0	0	0	731
7	Engenharia, produção e construção	Tecnologia	Alimentos	97	0	0	0	0	0
7	Engenharia, produção e construção	Tecnologia	Gestão Ambiental	0	0	0	0	4.095	3.533
7	Engenharia, produção e construção	Tecnologia	Gestão da Produção Ambiental	795	1.038	0	0	0	0
8	Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	Tecnologia	Agronegócios	0	0	0	0	216	276
9	Saúde e bem-estar	Bacharelado	Biomedicina	0	0	0	0	0	41
9	Saúde e bem-estar	Bacharelado	Educação Física	226	0	0	0	0	11.544
9	Saúde e bem-estar	Bacharelado	Enfermagem	0	0	0	0	0	457
9	Saúde e bem-estar	Bacharelado	Nutrição	0	0	0	0	0	156
9	Saúde e bem-estar	Bacharelado	Serviço Social	0	0	0	12.151	26.229	0
9	Saúde e bem-estar	Tecnologia	Radiologia	0	0	0	0	20	456
10	Serviços	Bacharelado	Turismo	0	0	188	46	0	0
10	Serviços	Tecnologia	Estética e Cosmética	0	0	0	0	0	342
10	Serviços	Tecnologia	Gastronomia	0	0	0	369	0	0
10	Serviços	Tecnologia	Segurança do Trabalho	0	0	0	0	0	537
			TOTAL	81.652	114.614	97.946	96.927	31.830	23.388

