

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

KESSYA PINITENTE FABIANO COSTALONGA

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

**SÃO MATEUS
2018**

KESSYA PINITENTE FABIANO COSTALONGA

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Ciência e Tecnologia da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Ciência e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo.

SÃO MATEUS
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

C837I

Costalonga, Kessya Pinitente Fabiano.

Licenciatura em pedagogia: um estudo comparativo entre as modalidades presencial e a distância / Kessya Pinitente Fabiano Costalonga – São Mateus - ES, 2018.

90 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof. Dr. Edmar Reis Thiengo.

1. Pedagogia. 2. Enade. 3. Ensino presencial e ensino a distância. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDD: 378.17

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

KESSYA PINITENTE FABIANO COSTALONGA

**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**

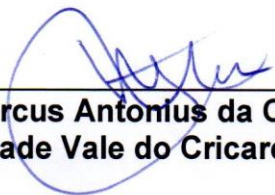
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 31 de agosto de 2018.

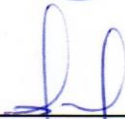
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Profa. Dra. Josete Pertel
Faculdade Multivix São Mateus

AGRADECIMENTOS

À Deus, o Doador da vida. Sua presença constante dá sentido a tudo e ao futuro;

Ao meu orientador professor Dr. Edmar Reis Thiengo, meu reconhecimento, respeito e admiração pela competente orientação nesses dois anos. Seu profissionalismo, dedicação, amor à pesquisa e paciência a mim demonstradas, me fizeram crescer e ser sempre grata;

Ao meu querido esposo Fernando Bom Costalonga que sempre me apoiou com amor, paciência e cumplicidade. Este esteve como mãe e pai nas minhas ausências em casa, de forma que eu pudesse ter condições para a realização desta pesquisa e as idas para a faculdade. Não há palavras para expressar meu amor e gratidão;

Aos meus filhos, Miguel e Lucas, que tantas vezes pensei em desistir do curso só para estar ao lado de vocês. Aceitar e finalizar este desafio contou com o apoio e carinho de vocês;

Aos meus pais, Genecy e Verônica. As primeiras lições de amor a Deus, respeito ao próximo e valorização do estudo e trabalho não foram esquecidas;

Aos demais familiares: Alaides, Aguilar, Wesley, Angela, Júnior, Miria, André. Um apoio especial e orações foram demonstrações que sou amada;

Aos professores do curso. A construção de um modo de pensar deve-se precisas orientações e estímulos recebidos. Vocês foram sábios e generosos;

Aos diretores do Grupo Multivix. O apoio e a compreensão nas minhas ausências para que esta pesquisa pudesse ser concluída.

Aos colegas Valéria e Geovane, que me auxiliaram na fase mais difícil da pesquisa. Toda minha gratidão com a estatística e paciência;

A minha avó Ilma. Difícil expressar todo o sentimento por você. Agradeço à Deus por

tê-la em minha vida e que mesmo sem entender direito o que a finalização deste curso pudesse representar para mim, sempre soube esperar minhas idas até sua casa.

Não que sejamos capazes, por nós mesmos, de pensar alguma coisa, como se partisse de nós mesmos, mas a nossa capacidade vem de Deus.
II Cor. 3:5

RESUMO

COSTALONGA, K.P.F. **Licenciatura em Pedagogia: um estudo comparativo entre as modalidades presencial e a distância**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciência e Tecnologia) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

Esta pesquisa objetivou avaliar o nível de desempenho discente do curso de Pedagogia no Estado do Espírito Santo, traçando uma comparação dos resultados obtidos pelos cursos na modalidade à distância e presencial nos Enades de 2005 a 2014. Buscou-se também evidenciar as relações existentes entre as modalidades de ensino, o tipo de Instituição de Ensino Superior e a presença de disciplinas relevantes para a formação do pedagogo na visão do coordenador de curso. Este trabalho analisa o ensino superior a partir de uma reconstrução da sua trajetória histórica e apresenta uma literatura das políticas educacionais recentes para o setor, assim como o crescimento do Ensino Superior em ambas as modalidades. Foram analisados 71 cursos, cadastrados no sítio do Ministério da Educação e que participaram dos respectivos certames obtendo nota diferente de zero. Os resultados demonstraram que a modalidade de ensino EaD possui maior prevalência de instituições de ensino federal do que privada, colocando a Universidade em primeira colocação pela organização acadêmica. Foi possível também identificar no estudo que não houve diferença na análise de medianas entre as modalidades de vínculos do EaD com o ensino presencial, ou seja, independente da modalidade de ensino a qual o aluno está matriculado, o teste não apurou significância da nota. A pesquisa realizada com os coordenadores de curso, identificou que mais de 70% das IES que responderam o questionário, praticam algum método de preparação do aluno junto ao Enade.

Palavras-chave: Pedagogia; Enade; Ensino Presencial e Ensino a Distância.

ABSTRACT

COSTALONGA, K.P.F. **Licenciatura em Pedagogia: um estudo comparativo entre as modalidades presencial e a distância.** 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciência e Tecnologia) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

This study aimed to evaluate the level of student performance of the Pedagogy course in the state of Espírito Santo, drawing a comparison of the results obtained by the courses in the distance and face-to-face mode in the Enades from 2005 to 2014. It was also sought to show the relationships between the type of Higher Education Institution and the presence of relevant disciplines for the formation of the pedagogue in the view of the course coordinator. This work analyzes higher education based on a reconstruction of its historical trajectory and presents a literature on the recent educational policies for the sector, as well as the growth of Higher Education in both modalities. Seventy-one courses, registered on the website of the Ministry of Education, were analyzed and participated in the respective competitions, obtaining a grade other than zero. The results showed that the modality of teaching EaD has a higher prevalence of institutions of federal education than private, putting the University in first place by the academic organization. It was also possible to identify in the research that there was no difference in the medians between the modalities of EADs and classroom teaching, that is, regardless of the teaching modality to which the student is enrolled, the test did not reach significance of the grade. The research carried out with the course coordinators identified that more than seventy percent of the HEIs that answered the questionnaire, practice some method of preparing the student with Enade.

Key-words: Pedagogy; Enade; Face-to-face Teaching and Distance Learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo entre o número de matrículas na Educação Superior nas modalidades Presencial e a Distância no período de 2000-2015	35
Tabela 2 - Número de Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia participantes dos ciclos avaliativos do Enade no período de 2005 a 2014	50
Tabela 3 - Descrição do Ano, Categoria Administrativa da IES, Organização Acadêmica da IES, Gênero, Indicador de Presença / Concluinte e Indicador do Tipo de Presença para cada tipo de Modalidade sob a qual o Estudante estava vinculado	63
Tabela 4 - Descrição das Notas Brutas na Formação Geral, no Componente Específico e no Geral para cada tipo de modalidade sob a qual o estudante estava vinculado.....	66
Tabela 5 - Associação da Nota Bruta Geral com a modalidade sob a qual o estudante estava vinculado	67
Tabela 6 - Associação da nota bruta geral com alguns fatores que possam explicar a mesma.....	68
Tabela 7 Comparação das análises de medianas das notas brutas entre a modalidade sob a qual o estudante estava vinculado.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEA – Comissão Especial de Avaliação
CPC – Conceito Preliminar de Curso
EaD – Educação à Distância
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EP – Educação Presencial
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GT – Grupo de Trabalho Interministerial
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
ProUni – Programa Universidade para Todos
PROVÃO – Exame Nacional dos Cursos
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS.....	15
1.2	JUSTIFICATIVA.....	18
1.3	ESTRUTURA DA PESQUISA.....	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	22
2.2	ESTADO DA ARTE.....	22
2.3	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	24
2.4	CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	31
2.5	EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	36
2.5	AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....	42
3	METODOLOGIA	49
3.1	POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	50
3.2	COLETA DE DADOS.....	51
3.3	ANÁLISE DE DADOS.....	51
3.3.1	Método de Análise	52
3.3.2	Testes Estatísticos	53
3.3.3	Análise de Regressão	55
3.3.4	Correlação	55
3.3.5	Regressão Linear Simples	56
3.3.6	Regressão Linear Múltipla	56
3.3.7	O Modelo Matemático	57
3.3.8	Interpretação da Regressão “Outros Fatores sendo Iguais”	58
3.4	VARIÁVEIS BINÁRIAS (0-1)	58
3.4.1	Inclusão de Variáveis Binárias	58
3.4.2	Tendenciosidade Causada pela Exclusão da Variável Muda	59
3.5	MULTICOLINEARIDADE.....	60
3.5.1	Na Regressão Simples	60
3.5.2	Na Regressão Linear Múltipla	60

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	62
4.1	INDICADOR DE PRESENÇA DOS CICLOS AVALIADOS CATEGORIA/ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA.....	63
4.2	NOTAS BRUTAS DE FORMAÇÃO GERAL DO TIPO DE MODALIDADE.....	66
4.3	DA PESQUISA COM COORDENADORES DE CURSO.....	71
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE A	83
	APÊNDICE B	84

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha carreira técnico-administrativa e docente, ambas em uma instituição de ensino superior particular e por pouco tempo em uma escola particular de ensino fundamental somente como docente, muitas questões se fizeram presentes no meu dia a dia. Entretanto, o amadurecimento e o aprendizado proporcionados por vários anos de docência e experiência técnico-administrativa nos tornam muito críticos em relação a nossa prática e sobre como podemos nos aprimorar. Isto nos leva constantemente a pesquisar e a conhecer sempre mais a fim de responder as nossas inquietações.

Pois bem, essa trajetória profissional teve muitas curvas. Em alguns momentos, me via contente por estar em sala de aula lecionando o que gostava e ensinando a quem precisava, e em outros sofria com as decepções que só quem é professor, pode compreender os percalços enfrentados nas rotinas de nossas práticas pedagógicas nos fazem ter a noção dos embates e desafios que nos assolam constantemente.

Retomando esta trajetória, início minha história profissional que começa aos dezessete anos de idade, no mesmo ano em que ingressei no ensino superior para o curso de Letras na mesma instituição de ensino superior privada onde adquiri muita experiência técnico-administrativa e docente, localizada no interior do estado do Espírito Santo.

Na verdade, a opção pelo curso de Letras só tinha a intencionalidade de aprimorar o inglês, que já cursava há alguns anos em uma escola de línguas no mesmo município, além também da necessidade financeira enfrentada por minha família naquela época e pela necessidade de ter o irmão mais velho também cursando o ensino superior e tendo os pais arcando com as despesas.

Logo após concluir o curso de Letras, objetivando aperfeiçoar minha graduação, fiz uma pós-graduação em Didática do Ensino Superior, além disso me matriculei na minha segunda graduação, agora em Pedagogia, isso em 2005.

Esta segunda graduação poderia me ajudar a compreender muitas dúvidas que estavam emergindo no meu trabalho diário e junto com a pós-graduação em Didática do Ensino Superior me ajudaria significativamente em minha carreira além de contribuir para a minha formação.

Com a finalização da pós-graduação em Didática do Ensino Superior que ocorreu juntamente com a minha segunda graduação, em 2005 fui convidada para ser coordenadora do curso de Letras e Pedagogia tendo a participação efetiva no NDE (Núcleo Docente Estruturante) de ambos os cursos. Nesse período de coordenação de curso, também participei da Comissão Editorial das revistas científicas da Instituição.

Quanto aprendizado eu tive nesse período! Vivenciei muitas novidades e dificuldades do dia a dia de um curso e de uma instituição de ensino superior privado. Muitas dúvidas surgiam: Como trabalhar de maneira a garantir o aprendizado para todos? Como garantir a satisfação do aluno em todos os níveis de uma avaliação institucional? Como fazer com que o aluno tenha resultado satisfatório no Enade?

Muitas dúvidas foram esclarecidas e o amadurecimento profissional foi me dando a segurança que eu precisava para trabalhar no ensino superior.

Descobri no ensino superior como técnico-administrativa minha verdadeira aptidão e comecei a me sentir realizada profissionalmente. Via, tantos avanços e contribuições que podemos fazer na formação dos alunos. Ia trabalhar feliz e com a sensação de dever cumprido.

Com a finalidade de continuar minha formação, no ano de 2007 ainda motivada com o curso de Letras, fiz minha segunda pós-graduação em Língua Portuguesa e Inglesa. Nesse momento, despertava em mim o interesse também pela Gestão em Educação, mas acabei optando em parar por alguns anos e assim almejar para um futuro próximo a realização de cursar uma pós-graduação *lato sensu* em Educação.

Em 2014 aceitei a transferência de instituição de ensino superior e não imaginaria tamanha responsabilidade que poderia me esperar no novo cargo. Já não era mais

gestão de uma Instituição e sim o pensar na gestão de todo um Grupo Educacional.

Somente por poucos anos não me senti professora. Agora percebo que serei professora até morrer e mesmo que esteja atuando na gestão educacional, a minha alma e essência continuará tendo a docência como inspiração para enfrentar tantos desafios. Desde quando comecei aos dezessete anos de idade, até hoje, vivenciei diferentes panoramas na educação brasileira e tudo isto sempre me incitou a pesquisar cada vez mais e buscar a compreensão para muitos questionamentos.

Um destes questionamentos, aconteceu quando estávamos reunidos em horário de trabalho, debatendo sobre possíveis cursos EaD para processos de autorização e a preocupação se entre as modalidades presencial e à distância haveria algum estudo comparativo tendo por base os resultados do Enade. Dentre o curso escolhido, era o de Pedagogia, por haver o maior número de matrículas em educação à distância e também em grande parte pela trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora.

Destes questionamentos e do olhar aguçado como gestora, ação hoje que é central na minha prática profissional, nasceu o projeto de pesquisa para ingressar neste mestrado em Educação. A necessidade de ampliar conhecimentos nesta direção me incentivou a iniciar esta jornada e comecei a me aprofundar sobre esse tema.

1.1 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS

O estado do Espírito Santo tem uma população de aproximadamente 4 milhões de habitantes e uma taxa de escolarização líquida de 18,8%, que estima o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população nessa mesma faixa etária. O estado é formado por quatro mesorregiões¹ (totalizando 78 municípios) e concentra em suas 81 instituições de ensino superior, 1,8% das matrículas em cursos presenciais, sendo que a mesorregião Central Espírito-santense foi responsável por cerca de 86 mil matrículas. Em 2015, na rede privada houve um aumento de 2,6% nas matrículas, atingindo a marca de 94 mil contra 91,5 mil do ano anterior. Na rede pública, ocorreu uma queda de 3,1% totalizando

¹ Central Espírito-santense (24 municípios); Litoral Norte Espírito-santense (15 municípios); Noroeste Espírito-santense (17 municípios); Sul Espírito-santense (22 municípios).

25,9 mil matrículas contra 26,7 mil em 2014 (SEMESP, 2017).

Com cerca de 27 Instituições de Ensino Superior e 103 polos de ensino a distância, o estado registrou 32,8 mil matrículas em 2015. Na rede privada, o aumento entre 2014 e 2015 ficou em 3,3% atingindo a marca de 30,3 mil matrículas. Na rede pública, ocorreu uma queda de 18%, totalizando 2,5 mil matrículas. Das quatro mesorregiões do estado, apenas a Central Espírito-santense registrou 52% do total de matrículas EaD (SEMESP, 2017).

O ensino superior privado no estado do Espírito Santo obteve nos últimos sete anos um crescimento de 32% em relação ao número de matrículas em cursos presenciais. Já o setor público apresentou um aumento de 24%. Entre 2014 a 2015, o número total de matrículas em cursos presenciais cresceu 1,3% (118 mil para 120 mil). As matrículas nas IES privadas tiveram um aumento de 2,6% (de 94 mil em 2015, contra 91,5 mil em 2014), já as IES públicas apresentaram uma queda de 3,1% nas matrículas (26,7 mil em 2014 para 25,9 mil em 2015). Em 2015, havia 94 mil alunos matriculados nas IES da rede privada (78%) e 25,9 mil alunos na rede pública (22%), totalizando quase 120 mil matrículas (SEMESP, 2017).

Das quatro mesorregiões do estado, a Central Espírito-santense apresenta 72% do total das matrículas em cursos presenciais (86,3 mil). As demais regiões registraram menos de 14 mil matrículas cada (SEMESP, 2017). As matrículas em cursos a distância no estado do Espírito Santo registraram de 2009 a 2015 um crescimento de 57% sendo um aumento de 102% na rede privada e queda de 58% na rede pública. Em 2015, na rede privada houve um aumento de 3,3% nas matrículas, atingindo a marca de 30,3 mil matrículas, contra 29,4 mil do ano anterior. Em 2014, na rede pública ocorreu uma queda de 18% totalizando 2,5 mil matrículas, contra 3 mil. Vale acrescentar que, em 2015, o número de matrículas em cursos EaD representou 22% do total de matrículas no estado do Espírito Santo, tendo o curso de Pedagogia liderando a procura com pouco mais de 11 mil matrículas registradas na rede privada na modalidade EaD (SEMESP, 2017).

Das quatro mesorregiões do estado, apenas uma apresentou cerca de 17 mil matrículas: a Central Espírito-santense. As demais regiões apresentaram menos de 6

mil matrículas cada (SEMESP, 2017).

Em maio de 2018, no Espírito Santo, verificou-se um total de 76 IES que ofertam o curso de Pedagogia, sendo 32 para a oferta de cursos a distância e 47 para oferta na modalidade presencial. Cabe, portanto, ressaltar que o número total de IES não corresponde à soma dos números de IES no estado porque uma mesma instituição pode oferecer o curso de Pedagogia em mais de uma modalidade de ensino.

Nesse contexto, verifica-se uma evolução quantitativa considerável na disponibilização de cursos e matrículas no ensino superior na modalidade de ensino à distância. Contudo, uma das preocupações desta pesquisa versa sobre a relação de qualidade *versus* quantidade no ensino a distância, com foco no curso de Pedagogia. Visando assim, investigar em maior profundidade tais questões, este estudo se propõe a responder ao seguinte problema de pesquisa: Como explicar as diferenças de desempenho dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia das modalidades de ensino à distância e presencial, tendo por base os resultados do Enade?

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral, analisar comparativamente, os conceitos do Enade no período de 2005 a 2014, aos cursos de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância e presencial de instituições de ensino superior pública e privada no estado do Espírito Santo.

Quanto aos objetivos específicos foram propostos:

- ✓ Analisar o indicador de presença dos alunos inscritos no Enade de cada modalidade de ensino, traçando um comparativo dos ciclos pesquisados através da categoria e organização acadêmica das IES;
- ✓ Avaliar, comparativamente, os resultados obtidos, pelos cursos de licenciatura em pedagogia, na modalidade presencial e à distância, no Enade;
- ✓ Verificar, a partir das justificativas dos coordenadores dos cursos que responderam o questionário proposto pela pesquisadora, possíveis semelhanças e diferenças no alcance de resultados satisfatórios para o Enade;
- ✓ Produzir um guia contendo orientações que auxiliem as IES a promoverem cursos

mais eficientes na formação de pedagogos mais qualificados.

1.2 JUSTIFICATIVA

Em 2004 foi publicada a Lei Federal nº 10.861, a qual instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) configura um dos suportes da avaliação do Sinaes. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os processos de avaliação dos cursos de graduação e das instituições, juntamente com o Enade, compõem a tríade avaliativa capaz de apresentar o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior do Brasil. Ressalta-se ainda que o Enade é um dos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de graduação, de acordo com a Lei nº 10.861/2004, e que a situação de regularidade com esse exame fica registrada no histórico escolar do aluno (BRASIL, 2014).

O Enade é aplicado anualmente aos alunos concluintes em cursos de graduação, das áreas definidas pelo Ministério da Educação, para as modalidades de ensino a distância e presencial. A periodicidade da aplicação desse modelo avaliativo é trienal para cada área (BRASIL, 2014).

De acordo com a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação, os cursos superiores são distribuídos em áreas para a aplicação da prova, as quais seguem o seguinte calendário: Ano I (saúde, ciências agrárias e áreas afins); Ano II (ciências exatas, licenciaturas e áreas afins); Ano III (ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins) (BRASIL, 2010).

Diante deste cenário, a avaliação de desempenho dos alunos do curso de Pedagogia, é realizada no Ano II, por ser considerado no objeto desta pesquisa como licenciatura. Assim, as avaliações do desempenho dos estudantes do curso de Pedagogia

ocorreram nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014.

De acordo com o levantamento realizado pela pesquisadora, foi possível constatar nas sinopses do Censo da Educação Superior que as matrículas no ensino superior têm aumentado gradativamente. No período de 2000 a 2015, as matrículas no ensino superior evoluíram em 146,21% nos cursos presenciais e 82762,8% nos cursos a distância. Em 2015, a modalidade EaD já conta com uma participação superior a 17% nas matrículas de graduação.

A definição da escolha do curso a ser pesquisado, deu-se pelo fato do curso de Pedagogia, ser o que possui maior número de ingressante nos anos de 2013, 2014 e 2015 e de matriculados no ensino superior no ano de 2015 no estado do Espírito Santo nas redes privadas de ensino. Atualmente no estado do Espírito Santo há 73 instituições de ensino superior que ofertam atualmente o respectivo curso, conforme levantamento realizado no Cadastro da Educação Superior² do sistema e-MEC. Além disso, pelo processo de expansão atual que a EaD vem demarcando diante do modelo presencial, o que de forma emergencial traz em seu bojo a necessidade de se evidenciar as perspectivas, atuais de qualidade desses cursos, frente à sua demanda e ao crescente número de profissionais que advindo desse processo vêm sendo colocados no mercado. Já no campo teórico, esta pesquisa visa contribuir para sensibilizar as Instituições de Ensino Superior a realizar um profundo estudo dos instrumentos de avaliação aplicado pelos professores e dos resultados publicados pelo Inep.

Nota-se uma grande evolução de matriculados no ensino superior e o grande avanço da modalidade à distância. Entretanto, a preocupação desta pesquisa versa sobre análise comparativa dos conceitos dos cursos de licenciatura em pedagogia do estado do Espírito Santo de forma a investigar se o desempenho dos alunos do referido curso de instituições de ensino superior das modalidades de ensino à distância e presencial

² O Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC) é uma ferramenta que permite ao público a consulta de dados sobre instituições de educação superior e seus cursos. Em relação às instituições de ensino, é possível pesquisar informações sobre as universidades, centros universitários e faculdades vinculadas ao sistema federal de ensino, que abrange as instituições públicas federais e todas as instituições privadas de ensino superior do país. O Cadastro informa dados como a situação de regulação das instituições e dos cursos por elas oferecidos, endereços de oferta e indicadores de qualidade obtidos nas avaliações do MEC.

apresentam diferenças significativas nas avaliações do Enade, obtidas nos anos de 2005 a 2014, dentro de cada modalidade, quanto à categoria administrativa e organização acadêmica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, em seu artigo nº 80, determina que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, a regulamentação desse artigo ocorre somente nove anos após a publicação da referida lei, mediante a divulgação do Decreto nº 5.622/2005. Há quase duas décadas de sua determinação legal, essa modalidade educacional vem conquistando uma posição de destaque no cenário do ensino superior nacional, principalmente, no que se refere ao número de matrículas efetivadas.

Nesse contexto, verifica-se a necessidade de realização de estudos nos resultados do desempenho dos alunos dos cursos de Pedagogia no Enade, para traçar um comparativo entre os estudantes de cursos presenciais e à distância.

1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma contextualização do tema, tendo como cenário o estudo comparativo entre as modalidades presencial e a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia e a ascensão da modalidade EaD no que tange ao número de matrículas, assim como a organização administrativa das Instituições de Ensino Superior. A partir desse quadro, apresenta-se o problema de pesquisa e, em linhas gerais, justifica-se a sua relevância.

O segundo capítulo traz o referencial teórico que embasa a proposta da pesquisa. A leitura sobre a história da educação brasileira, crescimento do ensino superior, criação do exame nacional dos cursos (antigo provão), criação do SINAES, substituição do provão pelo exame nacional de desempenho de estudantes, avaliação de desempenho dos estudantes no ensino superior estão contemplados neste capítulo. A última seção do capítulo apresenta as hipóteses de pesquisa desenvolvidas com base no referencial teórico, assim como ilustra o modelo teórico da dissertação.

O percurso metodológico é apresentado no capítulo três. Nele estão elucidadas as técnicas de coleta de dados; as estratégias adotadas para construir o banco de dados e a determinação da amostra final, empregada nos cálculos. Este capítulo inclui a caracterização da amostra em relação aos resultados dos estudantes de Pedagogia nas modalidades EaD e presencial no Enade, tal como em termos socioeconômicos. Na última seção, apresenta-se a estratégia de análise de dados conduzida no capítulo seguinte.

O capítulo quatro contempla análise e discussões da pesquisa atendo-se em explicar as diferenças de desempenho dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia nas modalidades de ensino à distância e presencial, tendo por base os resultados do Enade e a opinião dos coordenadores de curso sobre o alcance de metas satisfatórias no exame.

No capítulo cinco, é descrito pela pesquisadora um planejamento estratégico com orientações que visam auxiliar as IES a promoverem cursos mais eficientes na formação de pedagogos mais qualificados, dando maior ênfase em uma política de cultura organizacional acadêmica.

Na sua sucessão, o capítulo seis apresenta as considerações finais e recomendações, além de informar a observância da cautela para generalização dos achados desta dissertação em virtude das limitações pertinentes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um panorama do desenvolvimento da educação superior brasileira, considerando alguns dilemas econômicos e políticos implícitos à sua configuração. Para tanto, foi feito um resgate histórico desde o início da criação das primeiras instituições de Ensino Superior que surgiram no Brasil até a sua atual configuração e organização, com a intenção de tomar como referência elementos de natureza política, econômica e histórica, a fim de compreender seus avanços. Em seguida, é retratado o crescimento do ensino superior no Brasil para que assim possa se entender que não somente o ensino presencial tem avançado nos últimos anos, mas que também o ensino a distância tem sido cada vez mais praticado pelas Instituições de Ensino Superior. Por fim, é retratada a avaliação de desempenho dos estudantes no ensino superior que é o objeto do presente trabalho.

2.2 ESTADO DA ARTE

Para que fosse possível a realização deste estudo, utilizou-se para a coleta de dados documentos de natureza secundários, obtidos na forma impressa ou em meios eletrônicos, tais como: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD).

Foram considerados textos completos (artigos, dissertações e teses), em língua portuguesa, utilizando palavras-chave em diversos formatos para a seleção ampla de prováveis trabalhos de interesse, a saber: Enade e Exame Nacional de Desempenho do Estudante, para base de dados INEP, *SciELO*, CAPES, BDTD.

No artigo científico de BATISTA et al., 2013, tendo como tema Desempenho dos discente nos Enades 2009 e 2012 do curso de Ciências Contábeis do Nordeste Brasileiro: uma análise comparativa entre o ensino à distância e o ensino presencial,

apresentado no XXI Congresso Brasileiro de Custos em 2014, teve como objetivo avaliar o nível de desempenho discente dos cursos de Ciências Contábeis no nordeste brasileiro, traçando uma comparação dos resultados obtidos pelos cursos na modalidade à distância e presencial nos Enades de 2009 e 2012. Buscou-se também evidenciar as relações existentes entre a modalidade de ensino, o tipo de IES e a presença de disciplinas específicas e o desempenho discente no Enade. Foram analisados 208 cursos nesse estudo e os resultados demonstraram que houve uma redução significativa no desempenho discente das IES públicas entre os anos de 2009 e 2012 em relação às IES privadas. Os cursos na modalidade EaD promovidos pelas IES privadas obtiveram melhor desempenho que os cursos promovidos pela maioria da IES na modalidade presencial. De um modo geral, o EaD obteve destaque significativo no desempenho discente, estando seus resultados superiores ao ensino presencial promovidos pelas IES privadas na maioria dos estados. A modalidade de ensino comprovou ser uma variável significativa para o desempenho discente no Enade, não existindo, relação de significância para o tipo de IES.

Na dissertação de Wordell (2012) apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, aborda a centralidade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a tensão que estes resultados exercem sobre a gestão curricular dos cursos. O objetivo da pesquisa foi investigar as percepções dos gestores, professores e alunos em cursos de Pedagogia acerca do referido exame e as razões atribuídas por eles ao conceito cinco no Enade de 2008. Os resultados da pesquisa revelaram que todos os entrevistados percebem o Enade em um contexto de avaliação formativa. A maioria dos entrevistados considerou o Enade um instrumento para mediar a qualidade dos cursos superiores e uma forma de alcançá-la. Todavia, para a maioria dos alunos, o sentido da qualidade foi associado à obtenção de bons resultados no Enade. As análises das percepções dos sujeitos levaram à constatação da centralidade do Enade na gestão curricular e da tensão exercida por ele, nas duas faculdades privadas investigadas, mesmo que, de alguma forma, isto seja negado pelo discurso de diferentes segmentos no interior da instituição. A pesquisa confirmou a importância do Enade para os sujeitos entrevistados, na medida em que define, mede e induz a qualidade das instituições privadas de educação superior. Também ratifica a centralidade adquirida por ele nas

políticas públicas, por um lado pelo fato de ser um dos componentes do Sinaes, e por outro ser mais conhecido e considerado que o próprio sistema.

Na dissertação de Molck (2013), tendo como tema: Exame nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira, abrangendo o período de 2004 a 2010 apresentada ao programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade de Católica de Campinas, teve como objetivos: a) compreender o Enade no contexto das avaliações em larga escala implantadas no Brasil na área da Educação Superior; b) mapear a produção científica brasileira, expressa nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas desde a implantação do Enade no ano de 2004; c) Identificar os impactos do Enade nos cursos de graduação e estratégias para a melhoria do desempenho institucional adotadas pelas IES. Como resultado da pesquisa, foi possível detectar: a) os anos de 2008 e 2009 foram, os anos que movimentaram a comunidade acadêmica, colocando o Enade na pauta dos pesquisadores; b) existem núcleos de estudos nas universidades, liderados por professores que se dedicam a abordar, junto com seus orientandos, o tema Enade; c) o Enade impacta em diagnósticos da formação do aluno, na eficácia educacional, no aumento da competitividade entre as IES privadas, na relação com a inserção social.

2.3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Isso porque o país desenvolveu apenas atividades escolares de catequese de indígenas, conduzidas por sacerdotes jesuítas, por quase 300 anos, até 1792, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas no país.

Nessa época, a população no Brasil era totalmente desprovida de ensino superior local. Quem possuía educação superior nessa época ou era estrangeiro ou era membro de famílias brasileiras, enviado para uma educação em outros países, principalmente Portugal.

De acordo com Mattos (1983 apud Martins, 2002, p.4)

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social.

Em 1822 com a independência política, não ocasionou mudanças no formato do sistema de ensino, nem tão pouco a ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não visualiza vantagens na criação de universidades. Havia 24 projetos propostos para a criação de universidades no período 1808 – 1822, nenhum dos quais aprovados (Mattos, 2002 apud Martins, 1983).

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal através da Constituição da República de 1891. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, das quais criadas na década de 1920 (TEIXEIRA, 1969).

Segundo Santos (2009) entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. O cenário da educação era dividido naquele momento: um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior.

A criação de universidades na década de 1920, não se restringia mais a questões políticas como no passado, mas ao conceito de universidade e suas funções na sociedade. A intenção era que as universidades abrigassem a ciência, os cientistas e promover a pesquisa.

Com base nesse discurso, o governo provisório de Getúlio Vargas, promoveu em 1931 ampla reforma educacional, sendo conhecida como Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação do país), autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito.

A reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal ao que deveriam obedecer, todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas, não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada.

No final da primeira república,

[...] em muitos países católicos, principalmente na América espanhola, a Igreja Católica sempre esteve à frente do sistema de ensino, principalmente do ensino superior. No Brasil, a Igreja não conseguiu estabelecer o domínio desejado sobre o ensino. Embora, tenha logrado êxito na introdução do ensino religioso nas escolas públicas, nunca teve do governo a atribuição da tarefa de organizar com fundos públicos a primeira universidade brasileira, mesmo prometendo, em troca, apoio ao novo regime (SANTOS, 2009, p. 4).

O controle pela educação ocorreu entre lideranças laicas e católicas no período de 1931 a 1945. Como as ambições da Igreja Católica eram maiores e assim culminou com a iniciativa da criação das suas próprias universidades na década seguinte.

Nessa época todo o setor privado, já era muito forte. As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca de 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. O número de alunos era de apenas 33.723 o que era considerada pequena a clientela mediante a estrutura.

No período de 1945 até 1964 que compreende a Segunda República, o ensino superior cresceu lentamente até 1960, época da formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000).

Santos (2009) acreditava que podemos tratar esse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema. Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior.

Uma das reivindicações da União Nacional dos Estudantes, a UNE, era a substituição de todo o setor privado. Admitiam a manutenção das PUCs, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir do direcionamento da Igreja Católica para as causas sociais, com base nas teorias da Teologia da Libertação³. Mais tarde, essas instituições de ensino superior apoiaram o movimento estudantil, por meio da juventude católica, que se transformou num segmento importante na luta contra o regime militar.

O que se pretendia era a extinção da cátedra, com organização departamental dependente de decisões democráticas. Esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961, que atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado.

O principal foco de resistência ao regime militar entre 1964 a 1980, foi o movimento estudantil. O regime radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco, vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.

Para Santos (2009), esse fato, na verdade, provocou atitudes radicais por parte deles, culminando em grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar.

Em 1968, no Brasil o ano foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais e terminou com a destruição do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de dez anos.

³ A Teologia da libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e especifica que a teologia, para concretar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais.

É considerada como um movimento supradenominacional, apartidário e inclusivista de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais.

Depois de derrotar o movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior. Alguns membros do governo, reconheciam a necessidade de mudanças e resolveram promover uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil.

Na década de 1970, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado “milagre econômico”. A classe média brasileira foi diretamente beneficiada: enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação.

Durante esse período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado. O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de 95.961 em 1960, para 134.500 em 1980. Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento de matrículas.

Para Santos (2009) o aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. O setor público não se preparou para esse momento do ensino superior. Já o setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação.

As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande empreendimento. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro.

Esse fenômeno ocorreu na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo, quase que completamente, do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade

do ensino.

Para Freire (2003), em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-na com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas [...].

Comparando a ação do Estado na atualidade, com as ações de décadas passadas, pode-se afirmar que, não houve mudanças significativas em relação ao papel do poder público, na educação do país. A omissão que era criticada por Paulo Freire, ainda é apontada por uma variedade considerável de profissionais que, ligados ou não a educação, conseguem desenvolver um olhar crítico, relacionado ao sistema educacional. O Estado não procura averiguar se o ensino dado aos alunos é de qualidade. Não há uma cobrança real de resultados que justifique investimento nessa área. Contudo, o que ainda conta para o Estado é a quantidade de pessoas inseridas nas salas de aula e não a importância do conteúdo dado e a metodologia aplicada, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz.

Na prática pedagógica atual o processo de planejamento do ensino tem sido objeto de constantes indagações quanto à sua validade como efetivo instrumento de melhoria qualitativa do trabalho do professor. As razões de tais indagações são múltiplas e se apresentam em níveis diferentes na prática docente (VEIGA, 2002, p. 41).

A década de 1980 foi de crise econômica e de transição política que culminou, com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. Nesse período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, porém, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado.

Segundo Santos (2009) retrata que entre 1985 e 1990, aumenta em 145% o número de instituições privadas, passando de 20 para 49. Essa multiplicação não foi positiva para o ensino como um todo e nem para a clientela que dela fazia uso.

Cavalcante (2000) relata que na década de 80, por decisão do governo, a expansão passa a ser contida e o controle direto começa a ser “afrouxado”. Nesse período

[...] verificou-se uma expansão dos cursos noturnos, que, dentre outros

objetivos, são criados para atender a uma nova demanda. Concentra-se no setor privado e se revela numa oportunidade “mais fácil” de ingresso em setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 06).

Assim começava uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocadas, principalmente, pela escassez de candidatos, no que as universidades e os grandes estabelecimentos levam vantagem em relação às faculdades menores.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, apresenta-se como uma reordenação do sistema educacional por inteiro e abre um conjunto de inovações que podem fazer o acesso ao ensino superior menos elitista.

Através dela, fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superior. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de status e autonomia.

Segundo a professora Nina Ranieri (2000, p. 25),

[...] a Lei n. 9.394/96 é inovadora e modernizadora. Ao romper com as rígidas prescrições da legislação anterior, insinua a possibilidade de haver uma revisão das posições do Estado ante questões recorrentes no ensino superior brasileiro, tais como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia frente aos governos mantenedores, dentre outros.

Foi nesse período que se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público. Com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. O Provão foi severamente criticado pela forma propagandística como seus resultados foram divulgados pelo MEC.

Para Cunha (2003), nas duas gestões de FHC as principais ações voltadas para o

ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

Iniciado em 2003 o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por se apresentar como um governo popular democrático, as expectativas da sociedade eram muitas e ambiciosas. Oficialmente, uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial – (GT) encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003, p. 3).

O mesmo Decreto orientava que o plano a ser elaborado deveria ainda apresentar

[...] medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho (SANTOS, 2009, p. 8).

Nesse período, houve a aprovação da Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004 que criou o Sinaes; Congresso Nacional o Projeto de Lei que instituiu a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de ensino superior e criação por meio de Medida Provisória, o Programa Universidade Para Todos (Prouni). Desde 2004, o Provão foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

2.4 CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O percurso histórico da educação superior demonstra que esta foi instituída para a produção do conhecimento e formação para o trabalho (ANDRADE, 2012). Sob essa ótica, a educação superior tem ganhado novas dimensões no que se refere à formação e produção do conhecimento, tanto na credibilidade em relação ao que

contribui para a inclusão social e emancipação humana, quanto na criação de melhores condições de vida a todos e na competência da formação com foco ao desenvolvimento do mercado de trabalho (ANDRADE, 2012). Para a autora, a educação superior de hoje, possui grandes desafios em acompanhar as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, em função do desenvolvimento de um modelo globalizado. Nesse contexto, a capacidade de produção, interpretação, articulação e disseminação de conhecimentos e informações ocupa um recinto excepcional na agenda pública dos Estados e nos setores de produção (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Mancebo, Vale e Martins (2015) corroboram que entre os anos de 1995 e 2010, no Brasil, houve um crescimento no quantitativo total de matrículas (presenciais e à distância) na ordem de 262,52%. Confirmam ainda que a maior expansão ocorreu nas matrículas das instituições privadas, com um aumento de 347,15%, enquanto na rede pública o acréscimo foi de 134,58%. A expansão verificada nesse período sucedeu sob forte incentivo do governo, ocasionando um crescimento desproporcional do ensino privado brasileiro em razão do setor público e que a regulamentação da modalidade de ensino a distância ampliou de forma consideravelmente o quantitativo de matrículas no ensino superior (MACHADO, 2014).

Mancebo, Vale e Martins (2015) justificam que o crescimento das matrículas nas instituições públicas federais, no período supracitado, pode ter ocorrido devido à expansão da rede federal de educação superior por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais⁴ (REUNI, 2016). Um dos objetivos do REUNI foi a diversificação das modalidades dos cursos de graduação por meio da Educação a Distância, a qual vem sendo propalada como uma modalidade excepcional na promoção da democratização, ampliação do ensino e alavancagem das mudanças sociais por meio da educação (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015). O Censo da Educação Superior de 2012 mostra que a expansão do número de matrículas nas instituições federais decorre de programas de estabelecimento de novas vagas, mediante a criação de novas instituições de ensino ou novos *campi*

⁴ O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 com o principal objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. (REUNI, 2016)

(BRASIL, 2014a).

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, aborda em seu artigo 1º que a educação a distância conceitua-se como uma modalidade educacional na qual a intervenção didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem sucede com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo os procedimentos educacionais em lugares e tempos diversos. De acordo com esse decreto, a educação a distância pode ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica (desde que autorizado por órgãos normativos de ensino e exclusivamente para complementação de aprendizagem e situações emergenciais); educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissional (técnico de nível médio e tecnológico de nível superior) e educação superior (cursos e programas sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado) (BRASIL, 2005).

A educação à distância no Brasil, foi criada e se desenvolveu por meio de iniciativas privadas e decretos governamentais, cumprindo uma trajetória que acompanha a introdução e o crescimento de cada tecnologia no país. Assim, a EaD passou, pela era do correio, da rádio e da televisão, e vive hoje a era da internet, tendo, em cada período, de acordo com suas circunstâncias (GOMES, 2013).

De acordo com o Ministério da Educação, este destaca que a educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.

Para Niskier (2000 apud MUNGNOL, 2009, p. 343), diz que:

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e

professores separados por uma certa distância e, às vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.

A dificuldade para se chegar a um consenso sobre a definição de educação a distância está relacionada ao fato de existir uma carência na definição de seus fundamentos. Moore e Kearsley (2007 apud CAETANO; et al., 2015, p. 151) definem a educação a distância.

como o aprendizado esquematizado que acontece normalmente em um espaço diferente do local de ensino, exigindo técnicas específicas de criação do curso e instrução, comunicação mediante várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. Os responsáveis por políticas em nível institucional e governamental têm introduzido a educação a distância para atender às seguintes necessidades:

- acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento;
- proporcionar oportunidades para atualizar aptidões;
- melhorar a redução de custos dos recursos educacionais;
- apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes;
- melhorar a capacitação do sistema educacional;
- nivelar desigualdades entre grupos etários;
- direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos;
- proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes;
- aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento;
- oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar;
- agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

Essa listagem de necessidades acima apresentam algumas das razões pelas quais a educação à distância tem recebido maior interesse dos planejadores nos últimos anos.

Como pode ser verificado nas sinopses das estatísticas da educação superior, somente a partir do ano 2000, que o Ministério da Educação incluiu em seus relatórios as primeiras informações sobre o ensino à distância. Naquele ano, totalizam 1.682 matrículas, dessa modalidade, na rede pública. Todavia, o ensino a distância não parou de crescer, chegando a um total de 1.393.752 matrículas no ano de 2015. A oferta de vagas também cresceu substancialmente, tendo 6.430 vagas, no ano 2000, para 2.387.865 vagas, em 2015.

Todo esse crescimento pode ser notado após a publicação do Decreto 5.622/2005 a qual regulamenta a modalidade de EaD e o Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, criado para o desenvolvimento da modalidade à distância, com a finalidade principal de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no

Brasil.

Para Gomes (2013), o que se tem visto hodiernamente no campo educacional brasileiro é a capilarização da Universidade Aberta do Brasil com polos avançados por toda a extensão brasileira, mesmo em lugares carentes por especialistas em EaD. Nota-se também a proliferação de instituições privadas, cursos e metodologias de ensino à distância que trazem um barateamento dos cursos, obtido pela redução da proporcionalidade entre o número de docentes e tutores por aluno e pela simplificação do processo didático-pedagógico.

Com o acréscimo dos dados estatísticos da educação à distância a partir de 2000, foi possível identificar ao longo dos últimos 15 anos que a EaD vem crescendo gradativamente, sendo que no ano 2000 o percentual de matrículas era menos de 1% e em 2015 atingiu 17,36%. Entretanto, os cursos presenciais ainda prevalecem na estrutura do sistema educacional brasileiro com mais de 80% das matrículas no ensino superior.

Tabela 1 - Comparativo entre o número de matrículas na Educação Superior nas modalidades Presencial e a Distância no período de 2000-2015

Ano	Presencial	Percentual relativo ao total de matrículas	Ensino a Distância (EaD)	Percentual relativo ao total de matrículas	Total de matrículas
2000	2.694.245	99,93%	0,06%	1.682	2.695.927
2001	3.030.754	99,82%	0,17%	5.359	3.036.113
2002	3.479.913	98,84%	40.714	1,16%	3.520.627
2003	3.887.022	98,73%	49.911	1,27%	3.936.933
2004	4.163.733	98,59%	59.611	1,41%	4.223.344
2005	4.453.156	97,49%	114.642	2,51%	4.567.798
2006	4.676.646	95,74%	207.991	4,26%	4.884.637
2007	4.880.381	92,96%	369.766	7,94%	5.250.147
2008	5.080.056	87,47%	727.961	12,53%	5.808.017
2009	5.115.896	85,92%	838.125	14,08%	5.954.021
2010	5.449.120	85,41%	930.179	14,58%	6.379.299
2011	5.746.762	85,26%	992.927	14,73%	6.739.689
2012	5.923.838	84,17%	1.113.850	15,82%	7.037.688
2013	6.152.405	84,21%	1.153.572	15,78%	7.305.977
2014	6.486.171	82,85%	1.341.842	17,14%	7.828.013
2015	6.633.545	82,63%	1.393.752	17,36%	8.027.297

Fonte: Mec/Inep/Censo do Ensino Superior, 2018.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015, a Região Sudeste é responsável por 46,6% de matrículas em cursos presenciais no ensino superior no Brasil, seguida pelas regiões Nordeste (21,6%), Sul (15,4%), Centro-Oeste (9,3%) e Norte (7,1%). Vale destacar, que o estado do Espírito Santo, ocupou a décima sétima posição na distribuição de matrículas por estado, representando 1,89%.

Ainda de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, a maior concentração de matrículas na EaD está na faixa etária dos 25 a 34 anos (41,3%), sendo que na rede pública atingiu 40,9% dos alunos têm entre 25 e 34 anos e na rede privada com 41,4%.

A Região Sudeste é responsável por 38,1% das matrículas em cursos EaD de ensino superior no país, seguidas pelas regiões Sul (20,8%), Nordeste (18,7%), Norte (12,5%) e Centro-Oeste (9,9%). Vale destacar que o estado do Espírito Santo ocupa a décima segunda posição representando na distribuição de matrículas por estado, 2,4%.

Segundo Caetano, et al. (2015 apud BRASIL, 2013) o Censo da Educação Superior mostrou que em 2013 as matrículas nos cursos de ensino à distância, ficam mais condensadas nas Universidades (70,8%) e Centros Universitários (25,2%). Cerca de 4% das matrículas restantes foram distribuídas nas Faculdades e Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). A maior parte das matrículas nos cursos de ensino à distância está na rede privada de ensino (86,6%). O maior percentual de matrículas destinou-se aos cursos de licenciatura (39,1%). A seguir, aparecem os cursos de bacharelado (31,3%) e os cursos tecnológicos (29,6%). Pode-se verificar uma distribuição das matrículas nas três formas, com pequenas diferenças percentuais.

2.5 EDUCAÇÃO PRESENCIAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O Ministério da Educação (2018) estabelece que o ensino superior pode ser ministrado em duas modalidades: presencial e à distância. O ensino presencial é aquele que exige a presença do aluno em no mínimo 75% das aulas em todas as avaliações, enquanto que na EaD o processo de ensino dá-se sem interação física

entre professor e aluno.

De acordo com Aretio (1994), a Educação Presencial (EP), é o ensino convencional, ou seja, aquele que acontece a partir da comunicação direta entre professor e aluno. Para Iahn, Magalhães e Bentes (2008), na visão tradicional, o professor exerce o papel de um transmissor de informações e o aluno o papel de repetidor destas, sendo este o modelo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas. Moura (2011) corrobora afirmando que na modalidade de ensino presencial o professor costuma transmitir o conhecimento aos alunos de forma direta, “seca”, limitando a participação dos mesmos no processo. Vilela (2011) salienta ainda a importância da didática do professor no ensino presencial afirmando que, se ela não for boa e madura o suficiente, os alunos terão o aprendizado prejudicado.

Já a Educação a distância (EaD) destaca-se como uma forma de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2003). A definição mais citada para EaD foi criada por Keegan em 1980, sendo o “método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de modo que a comunicação entre o professor e o aluno possa se realizar mediante textos impressos, meios eletrônicos, mecânicos ou outras técnicas” (KEARSLEY, 1996, apud RODRIGUES, 1998, p. 6).

A educação a distância, pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece, de modo geral, que professor e aluno ficam separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, sendo que a interação entre eles ocorre de modo indireto, ou seja, pelo uso de alguma tecnologia (MORAN, 2002; NUNES, 2012). Faria e Salvadori (2010) ressaltam que a evolução do conceito de EaD se refere aos processos de comunicação, pois esta cada vez mais passa a possuir maiores possibilidades tecnológicas para efetivar a interação entre os pares para aprendizagem. Entretanto, ressalta ainda que muitos autores, ao tentar conceituar a EaD, apresentam definições que estão relacionadas apenas ao aspecto da distância física entre aluno e professor, esquecendo-se de levar em conta outras características que são específicas da EaD, as quais podem ser destacadas: “o ensino da escrita predominando sobre o ensino docente; o estudo por leitura fortemente acentuado em relação ao estudo pelo ouvir; o grau de acessibilidade

influenciando a qualidade do estudo e o status sociográfico dos estudantes” (PETERS, 2010, p. 44).

No Brasil, a Educação a distância é definida por meio do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p. 1), tendo a seguinte definição:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Segundo Alves (2011), o ensino à distância caracteriza-se como a mais democrática das modalidades de educação, já que é capaz de atender várias pessoas ao mesmo tempo e chegar até elas apesar das diferentes distâncias e horários.

Assim, destaca-se que uma das características mais importante da EaD é sua flexibilidade temporal e espacial, pois possibilita implementar propostas educacionais organizadas e adequadas à realidade das pessoas que desejam continuar estudando (COIÇAUD, 2001; SOUSA, 2004). Já para Almeida (2003), a administração do tempo pelo aluno e a autonomia para realizar as tarefas são características importantes que devem ser destacadas no ensino a distância, enquanto, Castro et al. (2005) salientam que o aluno é o ator principal no palco da educação a distância. As características das respectivas modalidades de ensino são descritas no quadro seguinte.

Quadro 1 - Diferenças entre ensino presencial e EAD

Características	Ensino Presencial	Ensino à distância
Base geográfica	O centro geográfico de ensino é a sala de aula.	Como há separação física entre professor e aluno o local de ensino é diverso, podendo uma mesma turma de alunos alcançar diferentes localidades.
Ênfase na interação social	Há um envolvimento maior entre o professor e o aluno desenvolvido no contato face a face	A interação social entre professor e aluno ocorre no ambiente virtual
Situação do ensino	Controlada pelo professor, há um maior risco do aluno ficar passivo.	A aprendizagem é independente e autônoma. O aluno torna-se mais ativo porque os caminhos da aprendizagem serão decididos por ele, embora não se descarte a orientação do professor.
Papel do professor	Fonte do conhecimento	Mediador do conhecimento
Metodologia de aprendizagem	Envolve normalmente aulas expositivas, debates, discussões em grupo.	Vincula-se ao espaço de interação pelo conhecimento, centra-se mais nas discussões em grupo e na busca pelo <i>feedback</i> de conteúdos trabalhados.
Recursos	Quadro, retroprojeter, projetor multimídia, vídeos, videoconferências, pouca ênfase dada a internet.	Videoconferências, <i>chat</i> , feed de notícias entre os grupos, painéis de opiniões virtuais, como instrumentos mediadores de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Oliveira, Ferreira e Dias (2004, p. 7-8).

Analisando o Quadro 1 acima, é possível identificar as diferenças entre a EaD e o presencial e que, demonstram que no processo de ensino-aprendizagem, estas, estão vinculadas aos recursos e a forma de interação entre professor e aluno.

Alonso (2010), ao realizar um estudo sobre a expansão do ensino superior no Brasil e a EaD, evidencia fatores que resultam no aumento da oferta de cursos, sobretudo as políticas públicas que visando ampliar a oferta de vagas no ensino superior obteve nos mecanismos da EAD maiores formas de consolidar tais estratégias, entretanto a ausência de financiamento nesse sentido por parte do governo possibilitou o avanço dessa modalidade na esfera privada. Relata ainda a autora, que em contraponto a sua expansão, tem o EAD críticas severas quanto à efetividade como modelo de aprendizagem, principalmente em face de se questionar os mecanismos tecnológicos e a estrutura adotada pelas IES para a mediação do ensino.

Para Vianey (2008), Marchi, Streit e Araújo (2010) e Alves (2011), tal modalidade estaria se constituindo em uma importante alternativa de educação continuada, na medida em que contribui para ampliar as perspectivas de atualização profissional e acesso à educação superior das populações, e tem como características principais, a interação e o aprendizado colaborativo, autonomia do aprendiz e flexibilização de tempo e espaço.

Avaliando as especificidades, que caracterizam o processo de aprendizado na educação à distância, Borges (2007) realizou um estudo procurando evidenciar que fatores de fato levam os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia a optar por estudar na modalidade EaD ou presencial e notou-se em geral, que fatores tais como: realização de uma formação superior, especialmente para aqueles estudantes que habitavam em cidades de pequeno porte, condições de profissionalização, condições para estudar e realizar suas tarefas sem sair de casa, sem a necessidade de deslocamento de cidades, de abandono da família e do emprego, fatores como a economia e a segurança também são apontados como positivos pelos estudantes da educação a distância pelo fato de não precisarem transitar quilômetros em rodovias perigosas para assistirem aulas diariamente, diferentemente dos estudantes do curso presencial. Um outro fator apontado como positivo diz respeito à frequência, como as atividades não são todas presenciais, os estudantes podem realizar suas atividades

em qualquer local e horário assim eles não precisam justificar faltas, em caso de viagem a trabalho, por exemplo.

A pesquisa ainda mostra que alguns estudantes do curso à distância apontam dificuldades para sua participação no curso, por sua metodologia e exigências. Este aspecto demonstra que mesmos que os estudantes à distância tenham consciência da oportunidade que tiveram para a realização de uma formação superior, esta foi a única opção de formação.

Ainda de acordo com estudo de Borges (2007), é possível perceber que eles continuam tomando como referência para a avaliação de um curso, a modalidade presencial. A EaD é vista não como uma modalidade de ensino e sim como uma opção de ensino que, na falta de modalidade presencial, se apresenta como uma alternativa, mas que se fosse possível optar, os estudantes optariam por frequentar um curso presencial.

Santos et al. (2013) realizaram um estudo procurando evidenciar que fatores de fato levam os estudantes de Ciências Contábeis a optar por estudar na modalidade EAD, presencial ou semipresencial EAD e notou-se em geral, que fatores tais como: acessibilidade a um computador, experiência na internet, interesse por informática e não ter dificuldades no acesso ao ambiente virtual, são considerados os principais elementos condicionantes da rejeição ou não dos discentes na escolha pelo ensino EAD em contraponto ao presencial.

Concordando com os resultados apontados por Santos et al. (2013), Cornachione Júnior, Casa Nova e Trombeta (2007) enfatizam que o sucesso da educação à distância depende de diversos fatores, como: infraestrutura tecnológica, tamanho da classe e experiência individual com a tecnologia.

Antunes et al. (2005) buscando analisar a existência de correlação entre as tecnologias educacionais adotadas nas instituições de ensino superior brasileiras em cursos de Ciências Contábeis, que, no Enade do ano de 2003, obtiveram conceitos A e B indicaram que as instituições de ensino superior que empregaram o maior número de recursos de tecnologia em sala de aula (como projetores multimídia,

videoconferências, computadores, televisores e internet), apresentaram melhor desempenho. Por outro lado, atividades e recursos característicos, da pesquisa acadêmica (como acesso a banco de dados de periódicos internacionais e nacionais) e da prática profissional contábil (como o uso softwares contábeis), embora não menos significativos, não foram considerados diferenciais.

Andrade (2008), vislumbrando a construção de uma proposta pedagógica no EAD no Curso de Ciências Contábeis analisou a qualidade da aprendizagem de alunos que foram submetidos ao uso de um modelo de interatividade promovido com o auxílio de software que consiste em uma ferramenta interativa que cria *avatars* que dialogam com os conteúdos promovendo uma interação com o usuário e de um método de estudos de caso, visando orientar à tomada de decisões. Os resultados demonstraram um nível satisfatório de assimilação entre eles, confirmando que a adequada elaboração dos instrumentos pedagógicos exerce influência sobre a qualidade do EAD.

Para Borges e Fagundes (2009) a qualidade de comunicação e de interatividade com os sujeitos envolvidos em um curso a distância dependerão do interesse dos estudantes e também dos critérios que serão delimitados pelos organizadores e administradores do curso.

Dados relacionados ao Enade, que integra o Sinaes, organizados pelo Inep, mostram que a expansão do ensino superior foi recorrentemente acompanhada por índices de baixa qualidade do ensino/aprendizagem, sobretudo nos três cursos em que se concentram as matrículas do ensino superior: Administração, Direito e Pedagogia.

Para Alonso (2010) o argumento de que a EaD imprimiria “menos qualidade” no ensino superior, por conta de sua expansão, parece frágil quando tomamos os dados gerais relacionados a este nível de ensino no Brasil. A dinâmica da expansão, a forma pela qual se organiza a maior parte das instituições superiores, entre outros fatores, expressa contexto em que a EaD, como parte disso, talvez por sua maior visibilidade em razão dos inúmeros polos presenciais espalhados pelo país, é tomada, emblematicamente, como o elemento problemático na expansão do ensino superior. Isso não significa desconhecer os problemas oriundos da instalação de cursos e polos

pelo país afora. O único senão, nesse caso, é o de considerar o contexto, a dinâmica e a lógica implícita na aceleração da oferta dessa modalidade no ensino superior. Desatar a expansão da EaD da propagação no ensino superior brasileiro parece temeroso. Aprofundar a discussão sobre essa temática seria condição necessária, talvez não suficiente, para elaboração de políticas públicas para o ensino superior brasileiro, principalmente se tratarmos da formação de professores.

É possível chegar a compreensão através de estudos analisados de que não se pode dizer que existam critérios específicos para comprovar a efetividade ou não da EaD, sabe-se, porém que entre a EaD e o modelo presencial de ensino, as principais variáveis de influência no desempenho discente têm relação direta: com o uso de tecnologias, o fator tempo, adequação de práticas metodológico-pedagógicas e o nível de comprometimento dos alunos.

2.6 AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a partir da década de 80, passaram a ser discutidas, políticas de avaliação da educação superior, através de algumas iniciativas como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). A implementação dessas políticas deu-se através da Lei n. 9.135/95 que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos, conhecido na ocasião como o Provão, detalhado por meio do Decreto n. 2026/96.

Nessa mesma época, foram lançados também a Avaliação das Condições de Ensino e o Censo de Educação Superior, mas o Provão recebeu uma atenção maior por parte da mídia e das instituições. Entretanto, apesar do crescimento do Provão (de três áreas de conhecimento testadas em 1995 para 26 áreas em 2003), de seu papel central e da sua larga aceitação, ele foi veementemente criticado por muitos.

Em 2003, com a mudança de governo, o Ministério de Educação designou uma comissão (Comissão Especial de Avaliação (CEA), para estudar o tema da avaliação do ensino superior e propor alternativas ao modelo existente. Em 27 de agosto de 2003, a Comissão divulgou uma proposta preliminar para uma nova rede de avaliação, com componentes articulados e integrados, chamada Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Superior, ou mais sucintamente, Sinaes. Após um período de discussões em nível nacional que resultaram em várias alterações à proposta, o Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861/04, de 14 de abril, 2004, aprovada por grande maioria na câmara federal e no senado. O Enade, a avaliação de curso e a avaliação institucional passaram a ser os elementos desse sistema nacional.

Francisco e Monteiro (2016, p. 6) consideram que:

[...] o ENADE tem guardado princípios de sua essência, na medida em que reúne um conjunto de informações que servem de suporte a gestão dos cursos de graduação, mas também tem sido objeto de críticas profundas de pesquisadores, que levantam seus desafios desde o surgimento dos indicadores de qualidade, preconizados na Portaria Normativa No. 23, de 29 de dezembro de 2010. A partir do Conceito Preliminar de Curso e do Índice Geral de Curso, as críticas ao ENADE surgem devido a dependência desses indicadores de um “evento” que ainda é pouco compreendido pela comunidade acadêmica, sobretudo pelos estudantes. Isso faz com que estes negligenciem o momento, prejudicando o entendimento de diversos pontos do evento que podem impactar nas condições regulatórias da instituição.

Para muitos críticos, o Enade distorce a noção de avaliação da educação pois, ao invés de avaliar os problemas para superá-los, ele ranqueia as melhores universidades/centros universitários/faculdades para beneficiá-las com mais investimentos, como por exemplo dispensando-as de comissões avaliadoras in loco na sede da Instituição para determinados processos regulatórios e punindo os cursos e instituições de ensino superior com piores notas, sendo uma delas a redução de vagas no curso com resultado insatisfatório. A obrigatoriedade de comparecimento na prova também é criticada nas notas, já que prevê a não concessão dos diplomas para os estudantes ausentes.

Outros pontos apontados como problemáticos no Enade são o assédio moral aos estudantes que são responsabilizados por possíveis maus resultados, e o favorecimento à lógica empresarial que a divulgação dos resultados ranqueados geram.

O argumento por trás da crítica é o de que, embora os estudantes sejam obrigados legalmente a fazer o Enade, muitos não têm o compromisso com a prova. Portanto, seu resultado não mensura, necessariamente, o aprendizado durante a graduação. Situação esta difícil de ser gerida pelas Instituições de Ensino.

Brito (2008, p. 841) considera que a avaliação Enade:

[...] a avaliação no caso Enade, quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as Instituições de Educação Superior disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações. Conhecendo e dando a conhecer os elementos que integram e interagem em cada IES, é possível transformá-la em direção às metas almejadas, organizando a instituição de modo que esta atue e forme profissionais engajados e comprometidos com uma sociedade em constante mudança.

Os defensores do Enade enfatizam que o exame pode ser utilizado como um indutor da melhoria dos currículos dos cursos de graduação, à medida em que se intensificar, entre os estudantes e as instituições, a percepção da relevância do exame. A existência do Sinaes é apontada como um fator que gerou impacto na gestão das instituições de ensino superior, que se veem frente à necessidade de aprimorar a qualidade da oferta dos cursos num contexto de rápida expansão do sistema (ABMES, 2017).

Wordell (2012) e Molck (2013) levantam uma condição de uso dos indicadores resultantes do entendimento do Enade enquanto evento. Ainda destacam o importante papel dos usos dos relatórios disponibilizados pelo Inep e dados do CPC (Conceito Preliminar do Curso) como instrumentos de governança, enfatizando que a sensibilização, a partir desses elementos, é um indicativo que determina o desempenho positivo, ou seja, acima dos referenciais mínimos de qualidade. Concluem destacando que há pontos que devem ser defendidos para inclusão do Enade na cultura da instituição, com destaque para a sensibilização, para um profundo estudo dos instrumentos de avaliação aplicado pelos professores e para o uso dos resultados que são publicados pelo Inep para a reavaliação do projeto pedagógico.

No que se refere ao desempenho estudantil, faz parte do processo avaliativo do Enade uma prova de abordagem multidisciplinar que versa sobre os conhecimentos gerais, conteúdos de formação básica e profissional e tem por finalidade identificar o nível de competências que estão sendo disseminadas pelas IES aos seus discentes. (INEP, 2018; BRITO, 2008).

A nota do Enade, juntamente com o conceito do Indicador de Diferença dentre os desempenhos Observados e Esperado (IDD) e as variáveis de insumo (corpo docente,

programa pedagógico e infraestrutura) integram a constituição do Conceito Preliminar do Curso (CPC), que nos cursos de graduação contribuem para a formação do Índice Geral de Cursos avaliados de uma determinada instituição (IGC). O referido exame tem como preocupação analisar o nível de preparação e de qualidade formativa do discente, e sua nota é composta da avaliação dos níveis de desempenho, destes, junto às provas de conhecimentos a que são submetidos, cuja métrica de análise baseia-se na composição das médias obtidas nos cursos que realizaram o exame, a partir da comparação entre o desvio-padrão das médias obtidas pelos discentes do mesmo curso em todo país, bem como do afastamento padronizado dos conceitos obtidos por estes em cada prova, medidos por uma escala de regressão. Nesse sentido, os cursos que apresentaram níveis de afastamentos entre os intervalos menor que -3,0 (menos três) e maior que 3,0 (três), obtiveram respectivamente nota 0 (zero) e 5 (cinco) no Enade (BRASIL, 2018).

Quanto às percepções sobre sua relevância, nota-se que tal aspecto é ponto de conflito. Na opinião de Brito (2008), em educação, as mudanças não são imediatas e atitudes levam, às vezes, décadas para serem mudadas. Assim, deve existir uma certa constância naquilo que é exigido, pois as IES precisam ter clareza do que ocorrerá a médio e longo prazo. Infelizmente, a troca constante dos altos escalões administrativos é acompanhada de mudanças que prejudicam a evolução e consolidação de um sistema. A mudança nos altos escalões não pode vir acompanhada de mudanças nas boas políticas públicas em curso. A implantação da política deve vir acompanhada de ajustes finos e adequações necessárias, pois, no caso do Sinaes, como o próprio nome diz, o conceito subjacente é dinâmico e, mesmo durante a implantação, ajustes podem ser realizados; o que não pode ocorrer é uma mudança na concepção e um apego excessivo a índices.

Preocupações vinculadas a compreender esses níveis de desempenho vêm sendo observadas em muitos estudos, tais como o Cruz; Espínola; Freitas Júnior (2009); Cruz; Teixeira (2012), Bruni et al. (2013) e Silveira et al. (2014).

Cruz; Espínola e Freitas Júnior (2009) analisaram a estrutura curricular de 37 cursos de graduação em Administração, atendendo a classificação das disciplinas em: profissionalizantes, de raciocínio quantitativo e de estudos organizacionais, buscaram

testar o nível de influência destas no desempenho discente no ano de 2009. Os resultados denotaram que as disciplinas relacionadas ao raciocínio quantitativo apresentaram significância.

Cruz e Teixeira (2012) realizaram um estudo junto a 149 cursos de ciências contábeis, entre IES públicas e privadas brasileiras, visando identificar relações entre os percentuais de conteúdos curriculares entre as disciplinas de formação básica, profissional e teórico-prática no desempenho discente, e não encontraram relação significativa, ressaltaram porém, que os aspectos relacionados as questões regionais, qualificação docente e organização pedagógica, apresentaram diferenças significativas na análise realizada, apontado para a existência de complexidades no processo de avaliação do respectivo resultado.

Bruni et al. (2013) avaliaram a estrutura curricular dos cursos de Ciências Contábeis nordestinos evidenciando as relações entre disciplinas, adequação dos conteúdos curriculares às normas do ISAR/UNCTAD/ONU e CFC (2009) e desempenho discente no Enade de 2009. Analisaram 315 cursos e perceberam que embora o nível de adequação não tenha relação direta com o resultado discente no Enade, a presença de disciplinas específicas, tais como: Contabilidade Internacional e Métodos Quantitativos, ofereceram significativa influência no desempenho dos discente no exame.

Silveira et al. (2014) realizaram um estudo junto a 4 IES (públicas e privadas) em Minas Gerais, que ofertam o curso de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, buscando identificar que fatores afetam o desempenho no Enade de seus discentes. Evidenciaram as principais ações adotadas pelas IES para melhorar a sua classificação no Enade e no IGC. Fatores adotados de mudanças, tais como: melhoria de infraestrutura e qualificação docente foram itens observados principalmente pelas IES privadas, que agregaram aos resultados. Notou-se que as IES públicas não possuíam ações pontuais para motivar o desempenho de seus discentes. Em contrapartida, as IES privadas que têm investido na preparação discente e docente para o Enade, têm alcançado consecutivas melhoras em seus resultados.

Machado (2014), apresenta indícios de que os resultados de aprendizagem dos estudantes desta modalidade EAD podem ser melhorados caso os alunos venham a utilizar, com maior frequência, a estrutura dos polos na realização de atividades grupais e estudos independentes. Conclui-se também que a satisfação no âmbito da interatividade é o fator que mais contribui para o prognóstico dos resultados de aprendizagem. A pesquisa realizada por esse mesmo autor, mostra que os resultados do Enade de 2012 apresentaram que 20% dos estudantes concluintes do ensino superior, na modalidade EaD, alcançaram um resultado inferior a 25% em relação à nota máxima possível no exame. A modalidade presencial apresentou um dado semelhante, pois 18% dos estudantes alcançaram menos de 25% do maior resultado possível.

Segundo Litto (2008), o Enade é um importante indicador do desempenho acadêmico. Nele, os egressos dos cursos superiores à distância, de nove das treze áreas do conhecimento avaliados em 2007, obtiveram notas melhores do que aqueles que estudaram na modalidade presencial. Nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração (área de negócios), os alunos da EaD que participaram do ENADE 2007 obtiveram desempenho similar aos estudantes de cursos presenciais.

No contexto internacional, (ANSTINE e SKIDMORE, 2005 apud CAETANO, et al., 2015) realizaram um trabalho que examinou a eficácia do ambiente de aprendizagem online em relação ao ambiente de aprendizagem tradicional em programas de pós-graduação. Os resultados evidenciaram que os estudantes online marcaram uma pontuação quase 5 pontos percentuais menor que os estudantes da classe tradicional.

Em um estudo similar, realizado por KOMARINSKI, 2015 apud CAETANO, et al., 2015) verificaram junto a estudantes do curso de saneamento, através do exame ServSafe, um desempenho dos alunos das turmas tradicionais superior ao de alunos de turmas online, mesmo em um cenário em que os alunos a distância que optaram pelo curso apresentavam, inicialmente, maior experiência prática e conhecimento prévio, quando comparados aos estudantes de aulas presenciais.

Por sua vez WOMACK, 2010 apud CAETANO, CARDOSO, et al., 2015) encontrou diferenças substanciais e estatisticamente significativas no desempenho de alunos de

uma disciplina de graduação em educação de uma universidade americana, em que os alunos da modalidade tradicional alcançaram melhor desempenho que os estudantes matriculados na modalidade a distância, mesmo quando as disciplinas, em ambas as modalidades, apresentavam o mesmo instrutor. No entanto, COBB, 2010 apud CAETANO, et al., 2015, que investigou estudantes de mestrado de uma universidade do Alabama, e (VROEGINDAY, 2005 apud CAETANO, CARDOSO, MIRANDA, FREITAS, 2015), que pesquisou estudantes de graduação americanos que foram submetidos a um mesmo professor e disciplina, resultaram em conclusões divergentes, apresentando desempenhos mais favoráveis aos estudantes dos cursos online em comparação aos estudantes da modalidade tradicional.

Apesar de todas as pesquisas, trazerem contribuições relevantes, percebe-se que é muito complexo traçar fatores determinantes, que de modo definitivo, possam evidenciar o que de fato tem influência no desempenho estudantil no Enade. Contudo, não desprezando os aspectos subjetivos relacionados ao próprio processo de aprendizagem e que estão mais vinculados ao compromisso e motivação do aluno, observa-se que variáveis como: estrutura curricular, perfil docente, metodologias e práticas de ensino, características regionais dos cursos, entre outros aspectos, podem se constituir em caminhos de oportuna análise.

3 METODOLOGIA

A opção metodológica proposta para este estudo delinea-se para um estudo exploratório, de natureza descritiva, quantitativa baseado em análise de dados secundários, uma vez que são relatórios já publicados e disponíveis para consulta.

Richardson (1999, p. 70) afirma que a abordagem quantitativa

[...] caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

O enfoque quantitativo utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, descritas nos objetivos desta pesquisa, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias. Esta pesquisa é quantitativa, pois apresenta o assunto de modo geral e se baseia em extrair, analisar e entender as informações dos dados do conteúdo da prova Enade, utilizando dados estatísticos como referência dos métodos de análise, assim como obter dos coordenadores de curso de Pedagogia se há na matriz curricular alguma disciplina fundamental para o bom desempenho do aluno no Enade.

A condução desta pesquisa foi realizada, tendo por base as IES que oferecem o curso de graduação em pedagogia nas modalidades EaD e presencial no estado do Espírito Santo. Nos procedimentos de coleta de dados, alicerçou-se em relatórios de consulta pública através do site do Inep na base de dados de microdados do Enade, referente aos ciclos avaliativos de 2005 a 2014. As instituições, por sua vez, foram identificadas por meio do relatório de consulta avançada, obtido via sistema eletrônico de acompanhamento de processos que regulam a educação superior no Brasil, denominado e-MEC, uma vez que os relatórios disponibilizados na base de microdados, não é possível identificar a categoria e organização de cada instituição avaliada.

A fim de compor uma parcela selecionada criteriosamente do universo das IES levantadas, estipulou-se que os critérios de inclusão das IES para participação nessa pesquisa seriam: ofertar o curso de graduação em Pedagogia em nível de licenciatura;

ofertar o curso na modalidade EaD e/ou presencial; e, ainda ter participado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes em um dos quatro ciclos avaliados, realizados nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014.

Foi participante também na pesquisa os coordenadores de curso de Pedagogia das IES selecionadas. A seleção dos coordenadores como participantes dessa pesquisa justifica-se pelo fato de que esses indivíduos têm por atribuição a realização da gestão pedagógica do curso, formulação e/ou reformulação/implementação/desenvolvimento de propostas curriculares, além, é claro, de representarem o papel de mediador do processo de avaliação, podendo assumir a consolidação dos princípios do SINAES.

Para que as coordenações de curso pudessem ter a participação nessa pesquisa, foi feito um levantamento de endereços eletrônicos cadastrados no e-MEC de cada Instituição avaliada e em seguida disparado para estes endereços o formulário da pesquisa contendo perguntas fechadas e abertas através de um *link* via *Google Docs*.

3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa é constituída pelas instituições de ensino superior do curso de Pedagogia convocados para o Enade nos ciclos de 2005 a 2014 do estado do Espírito Santo e coordenadores de curso do respectivo curso. A Tabela 2 mostra de forma clara a quantidade de IES consideradas pela pesquisadora em cada ciclo de acordo com sua organização acadêmica e modalidade de ensino.

Tabela 2 - Número de Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia participantes dos ciclos avaliativos do Enade no período de 2005 a 2014

Ciclo	EaD			Presencial			Total		
	Particular	Pública	Total	Particular	Pública	Total	Particular	Pública	Total
2005	0	1	1	24	2	26	24	2	26
2008	11	2	13	33	3	36	44	5	49
2011	0	0	0	24	1	25	24	1	25
2014	0	0	0	28	1	29	28	1	29

Fonte: Dados da Pesquisa/2018

Para o desenvolvimento da pesquisa dos coordenadores de curso de pedagogia, foi necessário o envio através de *link* o formulário criado no *Google Docs*, sendo disparado para 83 endereços eletrônicos que constavam no cadastro das IES na base de dados do sistema e-MEC. Desses 83 endereços eletrônicos, foi possível a participação de somente nove coordenadores de curso na resposta do questionário. Ressalta-se que caso a IES apresentou mais de um endereço eletrônico no cadastro constante no sistema e-MEC, este também foi considerado pela pesquisadora.

3.2 COLETA DE DADOS

Para alcançar os objetivos almejados a coleta de dados utilizada é indireta, pois se baseia em fontes documentais através de relatórios no site do Inep, de cadastro de instituições no sistema e-MEC, bibliográficas através de meio impresso ou eletrônico e de formulário eletrônico disponibilizado aos coordenadores de curso. Além disso, houve também envio de e-mails para o Inep na possibilidade de obter maiores informações sobre os relatórios da base microdados, tendo em vista que o mesmo passou por atualização por parte do órgão, em junho de 2018, ocasionando assim, um atraso para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio da verificação das seguintes variáveis: instituição presencial ou a distância, conceito e ano, no site do INEP, e-MEC e questionário aplicado aos coordenadores de curso das instituições com perguntas fechadas.

O período considerado no estudo para a coleta de dados foi de 2005 a 2014, a fim de obter os conceitos atingidos pelas instituições de ensino, em todos os anos, comparando os resultados entre os períodos. Os dados foram obtidos e coletados em relatórios e arquivos que constam no site do INEP, e-MEC e nos sítios eletrônicos das instituições.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados deu-se da seguinte forma: através do site do INEP, verificou-se os dados relacionados à nota do Enade no período correspondente de 2005 a 2014,

referente aos exames aplicados no curso de Licenciatura em Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. Foram investigados relatórios, que observou se continham o código das IES. A partir daí, fez-se o cruzamento das informações do INEP com os dados do e-MEC afim de diagnosticar se o curso de Pedagogia era presencial ou a distância. Em conformidade com o objetivo da presente pesquisa, realizou-se um levantamento das instituições de ensino que oferecem cursos de Pedagogia na modalidade presencial e a distância e foram averiguadas as notas dos resultados do Enade com o propósito de compará-las no período analisado para detectar a evolução das notas do exame ao longo dos anos. A coleta dos dados deu-se no período correspondente a março e abril de 2018.

3.3.1 Método de Análise

Os programas utilizados para a realização das análises foram o IBM SPSS *Statistics* versão 24 e STATA versão 12.

Inicialmente, os dados coletados foram sintetizados e sumarizados por meio de estatísticas descritivas com o comportamento da amostra estudada em relação aos conceitos obtidos, buscando analisar o número de IES, os tipos de organização (centro universitário, faculdades, universidades e institutos federais de educação ciência e tecnologia) e a dependência administrativa (privada ou pública) e demais variáveis do estudo.

Após a análise das estatísticas descritivas dos dados, procedeu-se a análise de regressão simples com estimador MQO e erros de padrão robustos à heteroscedasticidade, na qual a variável dependente foi a nota bruta padronizada dos estudantes e a variável explicativa a modalidade na qual os estudantes estavam vinculados.

Para verificar se os dados seguem a distribuição normal, é necessário utilizar os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-wilk, considerando a hipótese nula de que os dados são normais.

O Método estatístico utilizado para analisar o comportamento das variáveis utilizado

foi o teste não paramétrico Mann-Whitney, já que foi realizado o teste de normalidade e verificado que os dados não possuem distribuição normal. Dessa forma, de acordo com Devore (2006, p.580), “o procedimento paramétrico “teste t” não poderia ser utilizado, pois não apresenta uma amostra aleatória de distribuição normal. Logo, o método mais adequado para esse tipo de amostra é o teste de Mann-Whitney, ideal para distribuições não normais”.

3.3.2 Testes Estatísticos

O teste estatístico serviu para provar estatisticamente uma suposição e trata-se de uma técnica para se fazer a inferência estatística sobre uma população a partir de uma amostra. É uma regra de decisão para aceitar ou rejeitar uma hipótese estatística com base nos elementos amostrais.

A hipótese estatística trata-se de uma suposição quanto ao valor de um parâmetro populacional, ou quanto à natureza da distribuição de probabilidade de uma variável populacional.

O teste de Mann-Whitney (*Wilcoxon rank-sum test*) é indicado para comparação de dois grupos não pareados para se verificar se pertencem ou não à mesma população e cujos requisitos para aplicação do teste t de Student não foram cumpridos. Na verdade, verifica-se se há evidências para acreditar que valores de um grupo A são superiores aos valores do grupo B. O teste Mann-Whitney pode ser considerado a versão não paramétrica do teste t, para amostras independentes.

- Não incorpora as suposições restritivas, características dos testes paramétricos;
- Os dados não precisam estar normalmente distribuídos (free distribution). É necessário, apenas, que eles sejam ordenáveis;
- São baseados em postos de observações e não em seus valores, como no caso dos paramétricos.
- Esta prova se aplica na comparação de dois grupos independentes, para verificar se pertencem ou não à mesma população;
- Na verdade, verifica-se se há evidências para acreditar que valores de um grupo A

são superiores aos valores do grupo B.

Procedimento para:

- a) Formular as hipóteses;
- b) Colocar os dados dos dois grupos em uma única ordenação crescente.

Às observações empatadas atribuir a média dos postos correspondentes;

c) Considerar:

- N_1 = número de casos do grupo 1;
- N_2 = número de casos do grupo 2;

d) Calcular:

- R_1 = soma dos postos do grupo 1;
- R_2 = soma dos postos do grupo 2;

e) Calcular a estatística de Mann-Whitney (U)

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

f) Escolher o menor valor de U,

- Se $n < 20$ Utilizar a tabela de valores críticos de Mann-Whitney (U) ou Se o valor de “U” encontrado na fórmula anterior for menor ou igual ao valor de “U” correspondente na tabela, rejeita-se a hipótese nula.

- Caso o valor seja maior, não temos evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula.

Caso contrário, pode ser utilizado o cálculo de z:

$$z = \frac{U - \mu_R}{\sigma_R} \quad \mu_R = \frac{n_1 \cdot n_2}{2} \quad \sigma_R = \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}$$

3.3.3 Análise de Regressão

A análise de regressão estuda o relacionamento entre uma variável chamada a variável dependente e outras variáveis chamadas variáveis independentes, serve para mostrar que uma variável depende de outras variáveis de estudo e pode ser explicado por outras. A nota variável dependente deste estudo é a modalidade de ensino, a qual pode ser explicada por outras como a nota, o gênero, por exemplo. Este relacionamento é representado por um modelo matemático, i.e., por uma equação que associa a variável dependente com as variáveis independentes. Este modelo é designado por modelo de regressão linear simples se define uma relação linear entre a variável dependente e uma variável independente. Se em vez de uma, forem incorporadas várias variáveis independentes, o modelo passa a denominar-se modelo de regressão linear múltipla.

A regressão linear simples e múltipla avaliaram a relação da nota geral do Enade dos estudantes com os possíveis fatores que pudessem explicar a mesma.

3.3.4 Correlação

A correlação é usada para verificar associação entre variáveis, para saber se existe relação estatística entre variáveis do estudo. O conceito de correlação refere-se a uma associação numérica entre duas variáveis, não implicando necessariamente uma relação de causa e efeito.

A análise dos dados para verificar correlações é feita de forma exploratória.

O estudo da correlação numérica entre as observações de duas variáveis é um passo intermediário na análise de um problema.

Se a representação gráfica de duas variáveis em um sistema cartesiano resultar em pontos alinhados, ajustando-se a uma reta, se está na presença de uma relação linear.

3.3.5 Regressão Linear Simples

A análise de regressão é utilizada principalmente para fins de previsão.

Tem por objetivo desenvolver um modelo estatístico que possa ser utilizado para prever os valores de uma variável dependente, com base nos valores correspondentes a pelo menos uma variável independente.

Estamos interessados na relação matemática de causalidade com que fatores a avaliar/ou com que finalidade.

3.3.6 Regressão Linear Múltipla

A regressão múltipla envolve três ou mais variáveis, portanto, estimadores. Ou seja, ainda uma única variável dependente, porém duas ou mais variáveis independentes (explanatórias).

A finalidade das variáveis independentes adicionais é melhorar a capacidade de predição em confronto com a regressão linear simples. Isto é, reduzir o coeficiente do intercepto, o qual, em regressão, significa a parte da variável dependente explicada por outras variáveis, que não a considerada no modelo.

Mesmo quando estamos interessados no efeito de apenas uma das variáveis, é aconselhável incluir as outras capazes de afetar Y , efetuando uma análise de regressão múltipla, por 2 razões:

- a) Para reduzir os resíduos estocásticos. Reduzindo-se a variância residual (ERRO PADRÃO DA ESTIMATIVA), aumenta a força dos testes de significância;
- b) Para eliminar a tendenciosidade que poderia resultar se simplesmente ignorássemos uma variável que afeta Y substancialmente.

Uma estimativa é tendenciosa quando, por exemplo, numa pesquisa em que se deseja investigar a relação entre a aplicação de fertilizante e o volume de safra, atribuímos erroneamente ao fertilizante os efeitos do fertilizante mais a precipitação pluviométrica.

O ideal é obter o mais alto relacionamento explanatório com o mínimo de variáveis independentes, sobretudo em virtude do custo na obtenção de dados para muitas variáveis e também pela necessidade de observações adicionais para compensar a perda de graus de liberdade decorrente da introdução de mais variáveis independentes.

3.3.7 O Modelo Matemático

A equação da regressão múltipla tem a forma seguinte:

$$Y_c = a + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_kX_k, \text{ onde:}$$

- a = intercepto do eixo y;
- b_i = coeficiente angular da i-ésima variável;
- k = número de variáveis independentes.

ou, como define Wonnacott (1981, p. 326):

$$Y_i = \alpha + \beta x_i + \gamma z_i + e_i$$

β é interpretado geometricamente como o coeficiente angular do plano, na medida em que nos deslocamos na direção do eixo dos X's, mantendo Z constante: β é, assim, o efeito marginal da variável X sobre Y.

γ é o coeficiente do plano na medida em que nos movemos na direção do eixo dos Z's, mantendo X constante: γ é, assim, o efeito marginal da variável Z sobre Y.

Enquanto uma regressão simples de duas variáveis resulta na equação de uma reta, um problema de três variáveis implica num plano, e um problema de k variáveis implica em um hiperplano.

Também na regressão múltipla, as estimativas dos mínimos quadrados são obtidas pela escolha dos estimadores que minimizam a soma dos quadrados dos desvios entre os valores observados Y_i e os valores ajustados Y_c .

3.3.8 Interpretação da Regressão “Outros Fatores sendo Iguais”

Na regressão simples:

b = aumento em Y , decorrente de um aumento unitário em X .

Na regressão múltipla:

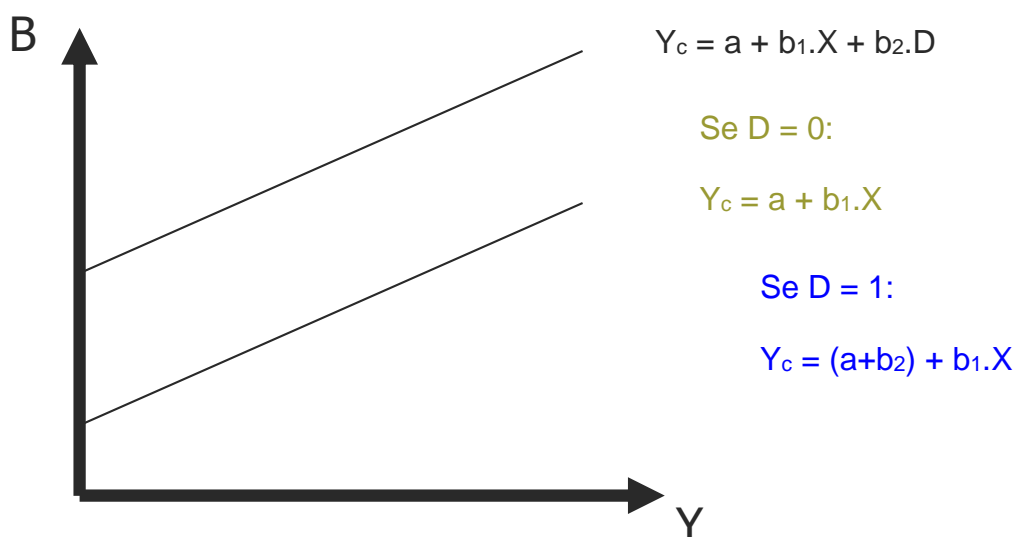
b_i = aumento em Y se X_i for aumentado de 1 unidade, mantendo-se constantes todas as demais variáveis X_i .

3.4 VARIÁVEIS BINÁRIAS (0-1)

3.4.1 Inclusão de Variáveis Binárias

Imagine uma investigação sobre a relação entre a aquisição de títulos do governo (B) e a renda nacional (Y). Observações anuais realizadas mostram que a relação dos títulos em função da renda acusa dois padrões distintos – um para o tempo de guerra e outro para o tempo de paz.

A relação normal de B para Y (reta inferior) está sujeita a uma mudança para cima (reta superior) durante o período de guerra (ver figura abaixo). Dessa forma, B deve ser relacionado com Y e com outra variável – a guerra (W).



W não representa uma série completa de valores, mas apenas dois: fixamos em 1 o seu valor para todo o período de guerra e em 0 para os anos de paz (W é uma variável do tipo 0-1 ou variável muda ou ainda variável DUMMY ou binária).

$$E(B) = \alpha_0 + \beta Y + \gamma W$$

Onde:

$$W = 0, \text{ para os anos de paz} \quad \Rightarrow E(B) = \alpha_0 + \beta Y$$

$$W = 1, \text{ para os anos de guerra} \quad \Rightarrow E(B) = \alpha_0 + \beta Y + \gamma$$

3.4.2 Tendenciosidade Causada pela Exclusão da Variável Muda

Pela análise da figura, pode-se observar que o fato de ignorarmos uma variável favorece a tendenciosidade e aumenta a variância residual.

Se deixarmos de calcular a regressão múltipla, incluindo a variável muda guerra, e calcularmos erroneamente a regressão simples de B sobre Y , ela acusará coeficiente angular demasiadamente grande, provocando uma tendenciosidade para cima, causada pelo fato de os anos de guerra acusarem ligeira tendência para serem anos de renda elevada.

Assim, as vendas mais altas de títulos, que deveriam ser atribuídas em parte à época de guerra, seriam erroneamente atribuídas à renda somente.

3.5 MULTICOLINEARIDADE

3.5.1 Na Regressão Simples

Quando os valores de X acusam pequena (ou nenhuma) variação, o efeito de X sobre Y já não pode ser sensivelmente investigado. Mas se o problema é prever Y – ao invés de investigar a dependência de Y em relação a X – a concentração dos valores de X aí é que não terá mesmo influência, desde que limitemos nossa previsão a este mesmo pequeno intervalo de valores de X.

Na regressão simples, nestes casos, nosso melhor ajustamento para Y não será uma reta, mas antes um ponto (X, Y).

3.5.2 Na Regressão Linear Múltipla

Na regressão múltipla, nosso melhor ajustamento para Y, neste mesmo contexto, não é um plano, mas sim uma reta.

Quando duas variáveis independentes X e Z são colineares, ou quase colineares (isto é, altamente correlacionadas), temos o problema da multicolinearidade (no caso de 2 variáveis, apenas colinearidade).

De forma análoga à regressão simples, isso não gera problemas na previsão de Y, desde que não procuremos prever a partir de valores de X e Z afastados de nossa reta de colinearidade. Entretanto não é possível investigar a influência de X somente (ou Z somente) sobre Y.

O problema da multicolinearidade surge, num exemplo simples, quando um pesquisador considera X como a quantidade de fertilizante em libras por are e comete o erro de medir a quantidade de fertilizante em onças por are, usando-a como outro regressor, Z.

Como qualquer peso avaliado em onças deve ser 16 vezes seu valor em libras ($Z = 16X$), todas as combinações de X e Z devem recair sobre esta reta, num exemplo de colinearidade perfeita.

Mais sutilmente, a colinearidade pode surgir, por exemplo, quando são usados dois regressores medidos em termos de preços, exigindo cuidado especial para que tal fato não ocorra.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentadas as análises e discussão dos resultados acerca da quantidade de aluno participantes de cada ciclo avaliativo do Enade no período proposto para a pesquisa, assim como, as categorias e organizações acadêmicas, descrição das notas brutas na formação geral e componente específico para cada tipo de modalidade, a associação da nota bruta geral com a modalidade de ensino a qual o aluno estava vinculado, associação da nota bruta geral com alguns fatos que possam explicar a mesma e comparação das medianas das notas brutas entre a modalidade sob a qual o estudante estava vinculado para saber se a nota dos discentes do curso possuem uma diferença entre as modalidades de ensino e organização acadêmica das IES.

A descrição dos dados foi apresentada na forma de frequência observada, porcentagem, valor mínimo e máximo, medidas de tendência central, variabilidade e percentis.

Verificou-se a associação da modalidade sob a qual o estudante estava vinculado com alguns fatores através do teste do qui-quadrado de Pearson.

O teste de Mann-Whitney verificou a diferença das medianas das notas (formação geral, componente específico e geral) da modalidade sob a qual o estudante estava vinculado e entre as categorias de alguns fatores.

As regressões lineares simples e múltipla avaliaram a relação da nota geral do ENADE dos estudantes com os possíveis fatores que pudessem explicar a mesma. As premissas de normalidade dos resíduos (Kolmogorov-Smirnov), ausência de autocorrelação serial (Durbin-Watson), ausência de multicolinearidade (FIV) foram verificadas, porém não se fez necessária a verificação da ausência de heteroscedasticidade, pois se utilizou o erro padrão robusto. Utilizou-se a nota bruta da prova padronizada para a tentativa de minimizar os *outliers* e melhorar a predição do modelo e conseqüentemente o ajustamento de algumas premissas.

O nível alfa de significância adotado em todas as análises foi de 5% com intervalo de confiança de 95%.

4.1 INDICADOR DE PRESENÇA DOS CICLOS AVALIADOS E CATEGORIA/ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

Buscando atender ao primeiro objetivo que foi analisar o indicador de presença do aluno concluinte e indicador de presença para cada tipo de modalidade traçando um comparativo considerando a descrição do ciclo avaliativo, categoria administrativa da IES, organização acadêmica da IES e gênero, apurou-se o quadro comparativo, conforme apresenta a Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Descrição do Ano, Categoria Administrativa da IES, Organização Acadêmica da IES, Gênero, Indicador de Presença / Concluinte e Indicador do Tipo de Presença para cada tipo de Modalidade sob a qual o Estudante estava vinculado

		EAD		Presencial		Valor p*
		n	%	n	%	
Ano	2005	150	59.52	1416	45.46	< 0.001
	2008	102	40.48	1699	54.54	
Categoria administrativa da IES	Federal	156	61.90	210	6.74	< 0.001
	Estadual	20	7.94	0	0.00	
	Municipal	0	0.00	108	3.47	
	Privada	76	30.16	2797	89.79	
Organização acadêmica da IES	Universidade	240	95.24	489	15.70	< 0.001
	Centro Universitário	5	1.98	1270	40.77	
	Faculdade	3	1.19	1071	34.38	
	Instituto Superior ou Escola Superior	4	1.59	285	9.15	
Gênero do estudante	Feminino	245	97.22	2992	96.05	0.353
	Masculino	7	2.78	123	3.95	
Indicador de concluinte / ingressante	Ingressante	100	39.68	1503	48.25	0.009
	Concluinte	152	60.32	1612	51.75	
Indicador do tipo de presença na prova	Estudante ausente	25	9.92	239	7.67	0.202
	Estudante participante	227	90.08	2876	92.33	

(*) Teste do qui-quadrado de Pearson significativo ao nível de 5%

Fonte: Microdados do ENADE, 2018.

O teste do qui-quadrado de Pearson evidenciou entre as modalidades de ensino com os ciclos de 2005 e 2008, que na modalidade EaD houve redução no número de estudantes participantes em 2008 (40.48%), enquanto no ensino presencial ocorreu um aumento (54.54%). Uma das consequências dessa redução de número de estudantes participantes no Enade de 2008 em comparação ao ano de 2005 da modalidade EaD, pode ser justificada devido a evasão, tendo em vista que os maiores índices de evasão na EaD, segundo Maia, Meirelles e Pela (2004) e o anuário da AbraEAD (2007), são nos cursos de extensão e graduação.

Evasão dos cursos a distância consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004). Já Farias, Alcântara e Goia (2008) consideram como alunos evadidos aqueles que desistiram definitivamente de cursar uma das disciplinas ofertadas na modalidade a distância em qualquer etapa do período letivo.

Infelizmente, a base de dados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação, não disponibiliza informações estatísticas dos cursos da modalidade EaD o que dificulta a ter dados concretos para a redução de número de participantes do Enade em 2008.

Na análise da categoria administrativa da IES, é possível observar, que a modalidade de ensino EaD possui a maior prevalência de instituições de ensino federal (61.90%) e no ensino presencial estão nas IES privada (89.79%).

A EaD é recomendada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, no artigo 80, a possibilidade de uso da educação a distância em todos os níveis de ensino. Todavia, a normatização para oferta dessa modalidade de educação ainda vem sendo discutida e desenvolvida. Segundo Segenreich (2010, p.1),

Desde a institucionalização da Educação a Distância (EAD), como integrante do sistema de educação formal no Brasil, pela Lei n. 9.394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996, esta modalidade de ensino vem ocupando um espaço crescente na educação superior. As primeiras diretrizes da LDBEN/96, como o próprio nome indica, somente

abriram as possibilidades de oferta dessa modalidade de ensino, deixando o detalhamento das normas de credenciamento, supervisão e avaliação para uma fase posterior.

Assim, a normatização da EaD no Brasil tem sua maior ênfase no setor público por ocasião da aprovação do Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, que em seu Art. 1º, institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Na análise da organização acadêmica da IES, a maior prevalência para a modalidade EaD foi para a Universidade (95.24%) e para o presencial o Centro Universitário (40.77%) seguido da Faculdade (34.38%). Houve maior prevalência de alunos concluintes na EaD (60.32%) e no ensino presencial (51.75%).

A figura 1 abaixo, nos mostra a descrição da quantidade de provas em cada ano de aplicação do Enade de cada modalidade sob a qual o estudante estava vinculado. Observa-se que nos ciclos da avaliação referente aos anos de 2011 e 2014, o resultado ficou em zero, pois a base utilizada pela pesquisadora foi a do Microdados do Inep disponível para consulta pública. Entretanto, após várias trocas de e-mail com o Inep não foi dada uma resposta plausível para a pesquisadora de forma que justificasse o não aparecimento dos resultados dos ciclos de 2011 e 2014 da modalidade EaD.

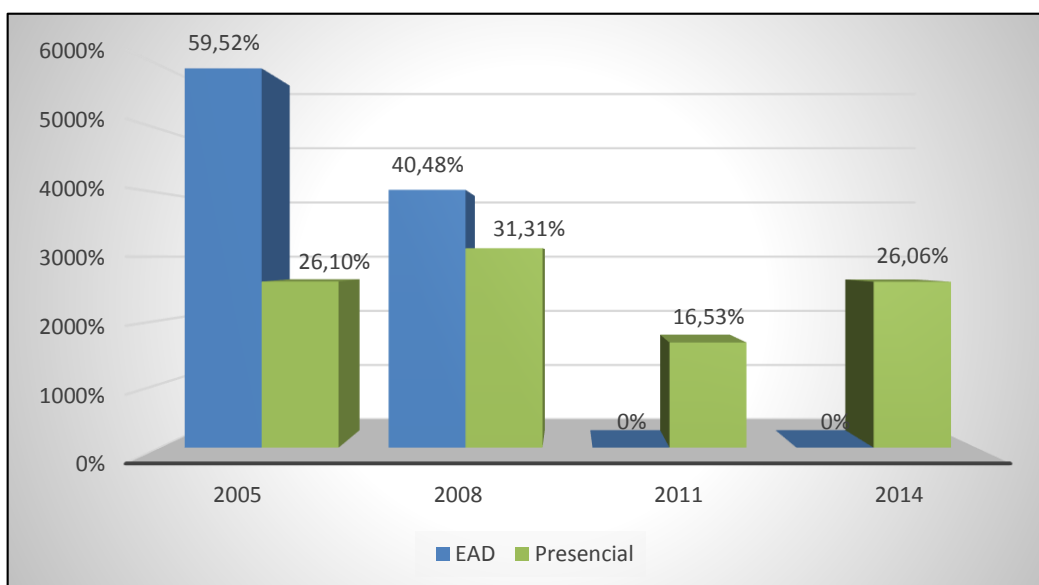


Figura 1 - Descrição da quantidade de provas em cada ano de aplicação do ENADE em cada modalidade sob a qual o estudante estava vinculado

4.2 NOTAS BRUTAS DE FORMAÇÃO GERAL DO TIPO DE MODALIDADE

Quanto ao segundo objetivo que foi avaliar, comparativamente, os resultados obtidos, pelos cursos de licenciatura em pedagogia, na modalidade a distância e presencial, no Enade, é verificado que a nota bruta na formação geral na EaD, obteve uma mediana de 45.60 e no ensino presencial de 47.20. A nota bruta do componente específico na EaD, teve uma mediana de 43.75 e no ensino presencial de 42.00 e a nota bruta da prova na EaD, teve uma mediana de 43.25 e no ensino presencial de 43.20, porém para o teste não houve diferença das medianas entre as modalidades de vínculos do EaD com o ensino presencial, conforme pode ser verificado na Tabela 4.

Tabela 4 - Descrição das Notas Brutas na Formação Geral, no Componente Específico e no Geral para cada tipo de modalidade sob a qual o estudante estava vinculado

		Nota bruta na formação geral	Nota bruta no componente específico	Nota bruta da prova	
EAD	Mínimo	0.00	0.00	0.00	
	Máximo	83.50	98.00	96.00	
	Mediana	45.60	43.75	43.25	
	Média	42.36	40.43	40.43	
	Desvio padrão	20.31	21.35	19.94	
	Percentil	25	33.43	25.39	27.32
		50	45.60	43.75	43.25
75		57.29	57.77	56.80	
Presencial	Mínimo	0.00	0.00	0.00	
	Máximo	98.00	98.00	88.99	
	Mediana	47.20	42.00	43.20	
	Média	44.43	40.67	41.46	
	Desvio padrão	20.19	19.68	18.60	
	Percentil	25	37.00	26.89	35.20
		50	49.79	40.00	46.50
75		60.59	53.82	57.20	
Valor p*		0.125	0.973	0.661	

(*) Teste de Mann-Whitney significativo ao nível de 5%

Fonte: Microdados do ENADE

Pela estatística F ($p = 0.398$) não há relação entre a modalidade de vínculo e a nota bruta da prova padronizada. Obviamente não há multicolinearidade, pois só há uma variável independente em análise. A ausência de autocorrelação serial é inconclusiva ($D-W = 1.77$). Os resíduos não seguem uma distribuição de normalidade normal ($p < 0.001$) o que não inviabiliza os resultados, porém as conclusões são limitadas apenas a amostra estudada e o R^2 foi de 0.1%. Portanto, as notas não têm relação com a modalidade de vínculo dos estudantes, ou seja, as notas independem de serem do ensino EAD ou do ensino presencial, conforme Tabela 5, o que não segue as expectativas de Alonso (2010).

Tabela 5 - Associação da Nota Bruta Geral com a modalidade sob a qual o estudante estava vinculado

Variável dependente - Nota bruta da prova		β	Erro Padrão Robusto	t	Valor p*	95% de intervalo de confiança para β		FIV
						Limite inferior	Limite superior	
Constante		-0.054	0.063	-0.859	0.390	-0.178	0.070	
Modalidade sob a qual o estudante estava vinculado	EAD	0	-	-	-	-	-	
	Presencial	0.056	0.066	0.845	0.398	-0.073	0.184	1.000
F	0.715							
Valor p (F)	0.398							
Durbin-Watson	1.77							
Kolmogorov-Smirnov (valor p)	< 0.001							
R ² ajustado	0.001							

(β) Coeficiente; (t) Estatística de teste; (FIV) Fator de inflação da variância; (*) Regressão linear simples significativa ao nível de 5%; (0) Categoria de referência da variável independente

(F) Estatística de teste; (Durbin-Watson) Estatística de teste para a verificação da correlação serial, (Kolmogorov-Smirnov) Teste de normalidade para os resíduos; (R^2) Coeficiente de explicação da regressão

Fonte: Microdados do ENADE

Pela estatística F ($p < 0.001$) há relação entre a modalidade de vínculo e a nota bruta da prova padronizada. Não há multicolinearidade, pois o FIV foi menor que 5 (MONTGOMERY; PECK, 1982). Há ausência de autocorrelação serial ($D-W = 1.80$). Os resíduos não seguem, há uma distribuição de normalidade normal ($p < 0.001$) o que não inviabiliza os resultados, porém as conclusões são limitadas apenas a

amostra estudada e o R^2 foi de 5%. Portanto, os estudantes do sexo masculino apresentaram pior desempenho na prova do que as estudantes do sexo feminino e os concluintes tiveram melhores notas do que os ingressantes, conforme Tabela 6 abaixo.

Tabela 6 - Associação da nota bruta geral com alguns fatores que possam explicar a mesma

Variável dependente - Nota bruta da prova		β	Erro Padrão Robusto	t	Valor p*	95% de intervalo de confiança para β		FIV
						Limite inferior	Limite superior	
Constante		35.387	1.527	23.175	< 0.001	32.393	38.380	
Modalidade sob a qual o estudante estava vinculado	EAD	0	-	-	-	-	-	
	Presencial	2.010	1.489	1.350	0.177	-0.910	4.929	1.552
Código da categoria administrativa da IES	Privada	0	-	-	-	-	-	
	Pública	-0.104	1.200	-0.086	0.931	-2.457	2.249	1.823
Código da organização acadêmica da IES	Demais organizações acadêmicas	0	-	-	-	-	-	
	Universidade	0.358	1.252	0.286	0.775	-2.098	2.814	2.270
Gênero do estudante	Feminino	0	-	-	-	-	-	
	Masculino	-3.606	1.635	-2.206	0.027	-6.812	-0.400	1.003
Indicador de concluinte / ingressante	Ingressante	0	-	-	-	-	-	
	Concluinte	8.076	0.649	12.437	< 0.001	6.803	9.350	1.063
F	34.751							
Valor p (F)	< 0.001							
Durbin-Watson	1.80							
Kolmogorov-Smirnov (valor p)	< 0.001							
R ² ajustado	0.05							

(β) Coeficiente; (t) Estatística de teste; (FIV) Fator de inflação da variância; (*) Regressão linear simples significativa ao nível de 5%; (0) Categoria de referência da variável independente

(F) Estatística de teste; (Durbin-Watson) Estatística de teste para a verificação da correlação serial, (Kolmogorov-Smirnov) Teste de normalidade para os resíduos; (R²) Coeficiente de explicação da regressão

Fonte: Microdados do ENADE

Analisando a priori somente as notas brutas da formação geral é possível perceber que as instituições privadas obtiveram maior mediana de notas (47.09) no ensino presencial do que na EaD (38.00). O mesmo ocorreu para as organizações acadêmicas das Universidades (Presencial = 50.90 e EaD = 46.45), Centros Universitários (Presencial = 49.40 e EAD = 40.00) e Faculdades (Presencial = 44.50 e EAD = 0.00), havendo maior mediana de notas no ensino presencial. Os alunos ingressantes alcançaram maiores medianas de notas no ensino presencial (45.70) do que os do EaD (38.75).

As notas brutas dos componentes específicos das categorias administrativas privadas foram maiores no ensino presencial (42.00) em relação ao do EAD (33.60) e o mesmo ocorreu para a organização acadêmica, sendo que o ensino presencial obteve maior mediana (40.70) do que o do EAD (0.00).

As notas brutas das provas das categorias administrativas privadas foram maiores no ensino presencial (42.90) em relação ao do EAD (35.40) e o mesmo ocorreu para a organização acadêmica, sendo que o ensino presencial obteve maior mediana (41.29) do que o do EAD (0.00), conforme tabela 7.

Tabela 7 Comparação das medianas das notas brutas entre a modalidade sob a qual o estudante estava vinculado

		Nota bruta na formação geral			Nota bruta no componente específico			Nota bruta da prova		
		EAD	Presencial	Valor	EAD	Presencial	Valor	EAD	Presencial	Valor
		Mediana	Mediana	P*	Mediana	Mediana	P*	Mediana	Mediana	P*
Código da categoria administrativa da IES	Federal	50.55	55.20	0.273	47.50	50.50	0.639	49.09	51.05	0.294
	Estadual	42.50	-	-	31.95	-	-	37.19	-	-
	Municipal	-	44.90	-	-	37.55	-	-	39.85	-
	Privada	38.00	47.09	< 0.001	33.60	42.00	< 0.001	35.40	42.90	< 0.001
Código da	Universidad	46.45	50.90	0.003	45.00	44.09	0.322	44.05	45.50	0.071

organizaçã o	Centro									
acadêmica da IES	Universitári o	40.00	49.40	0.025	33.00	43.59	0.138	34.79	44.79	0.093
	Faculdade	0.00 ¹	44.50	< 0.001	0.00 ¹	40.70	< 0.001	0.00 ¹	41.29	< 0.001
	Instituto Superior ou Escola Superior	48.50	43.50	0.655	37.09	38.50	0.914	41.05	39.40	0.909
Gênero do estudante	Feminino	45.70	47.20	0.165	44.09	42.09	0.890	43.50	43.20	0.739
	Masculino	45.50	48.59	0.402	29.89	39.40	0.459	37.09	41.59	0.481
Indicador de	Ingressante	38.75	45.70	< 0.001	33.95	37.00	0.197	36.90	39.20	0.033
concluinte / ingressante	Concluinte	51.10	49.00	0.320	47.50	47.00	0.861	49.05	47.70	0.815

(*) Teste de Mann-Whitney significativo ao nível de 5%; (1) Somente três alunos avaliados

Fonte: Microdados do ENADE

Granito (2008) e Raush e Cordeiro (2011), tecem críticas aos aspectos metodológicos utilizados pelas IES na promoção da Ead sendo necessária para sua eficácia a promoção de estratégias de aprendizagem adequadas.

Andrade e Ferreira (2012), vislumbrando a construção de uma proposta pedagógica na EaD de um determinado curso, analisaram a qualidade da aprendizagem de alunos que foram submetidos ao uso de um modelo de interatividade promovido com o auxílio do software SitePall da Odcast (que consiste em uma ferramenta interativa que cria *avatars* que dialogam os conteúdos promovendo uma interação com o usuário) e de um método de estudos de caso, visando orientar as tomadas de decisões. Os resultados demonstraram um nível satisfatório de assimilação entre eles, confirmando que a adequada elaboração dos instrumentos pedagógicos exerce influência sobre a qualidade do EAD.

A partir dos estudos analisados, chega-se a compreensão de que não se pode dizer que existam critérios específicos para comprovar a efetividade ou não do EAD, sabe-se, porém que entre o EAD e o modelo presencial de ensino, as principais variáveis de influência no desempenho discente têm relação direta com: o uso de tecnologias, o fator tempo, adequação de práticas metodológico-pedagógicas e o nível de comprometimento dos alunos.

4.3 DA PESQUISA COM COORDENADORES DE CURSO

Atendendo ao terceiro objetivo desta pesquisa que é verificar, a partir das justificativas dos coordenadores dos cursos que responderam o questionário proposto pela pesquisadora, possíveis semelhanças e diferenças no alcance de resultados satisfatórios para o Enade, foi possível observar que das 83 Instituições avaliadas, somente nove responderam ao questionário proposto, sendo que 44,4% das Instituições ofereciam ambas as modalidades de ensino (EaD e presencial) e 55,6% gerenciam o ensino somente a modalidade presencial.

Ao serem questionadas se a Instituição de Ensino a qual trabalham, possui metas para o alcance de uma boa nota no Enade, todas informaram que sim. Dentre as semelhanças apontadas pelos coordenadores de curso para um resultado satisfatório na avaliação, estão: conscientização dos alunos sobre a importância do Enade (cinco instituições); desenvolvimento de projetos para turmas de Enade prevendo revisão de conteúdos e aplicação de simulados (cinco instituições); proporcionar ensino de qualidade ao longo do curso de forma que a IES obtenha pelo menos a nota 4 (duas instituições), o que corrobora com a defesa de Wordell (2012) e Molck (2013).

Sobre o ponto de vista dos coordenadores quanto ao questionamento, se haveria alguma disciplina importante na matriz curricular que considera fundamental para o Enade, 77,8% consideram que há e 22,2% informaram que não. Dos que responderam considerando que há disciplinas fundamentais, todos responderam que a organização curricular hoje atende a formação de excelência do aluno e a um resultado excelente no Enade.

Por fim, todas as Instituições que responderam o questionário informam que os resultados alcançados nos últimos exames de avaliação, condizem com a real formação que o Projeto Político Pedagógico do Curso oferece para a formação de seus alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que fosse possível a realização dessa pesquisa, foi necessária a realização de um extenso levantamento bibliográfico, nas bases *Scielo*, BDTD, INEP/MEC, CAPES, a fim de traçar um panorama de produção teórica referente ao Enade. No entanto, não foram encontradas produções específicas do Enade como objeto de pesquisa na Pedagogia. Além disso, foi disponibilizado para os coordenadores de curso das Instituições avaliadas um questionário no formato *google docs*.

Este estudo se propôs a analisar o desempenho do discente do curso de Pedagogia no estado do Espírito Santo, traçando um comparativo entre as modalidades de ensino e os tipos de IES que ofertam os respectivos cursos, comparando-se os resultados dos Enades de 2005 a 2014.

A análise dos Microdados do Enade de Pedagogia, de 2005 a 2014, disponibilizados pelo Inep/MEC, foi imprescindível para elaborar o roteiro de questionário com os coordenadores. Destaca-se que esses resultados necessitam de uma maior reflexão por parte dos gestores das IES, a fim de verificarem melhorias no Projeto Pedagógico do curso, sendo necessário que a coordenação de curso, tome a iniciativa dessa análise, apresente para seu colegiado e NDE os seus resultados.

Percebeu-se entre as modalidades de ensino nos ciclos de 2005 e 2008 que na modalidade EaD houve redução no número de estudantes participantes em 2008, enquanto no presencial ocorreu um aumento.

Foi apurado que a maior concentração de instituições EaD está no ensino federal (61.90%) enquanto o ensino presencial está na privada (89.79%). Na análise da organização acadêmica da IES, a maior prevalência para a modalidade EaD foi para a Universidade (95.24%) e para o ensino presencial o Centro Universitário (40.77%), seguido das Faculdades (34.38%). Houve maior prevalência de alunos concluintes na EaD (60.32%) e no ensino presencial (51.75%).

Percebeu-se que nota bruta na formação geral na EaD, obteve uma mediana de 45.60

e no ensino presencial de 47.20. A nota bruta do componente específico na EaD, teve uma mediana de 43.75 e no ensino presencial de 42.00 e a nota bruta da prova na EaD, teve uma mediana de 43.25 e no ensino presencial de 43.20, porém para o teste não houve diferença das medianas entre as modalidades de vínculos do EaD com o ensino presencial, ou seja, as notas não têm relação com a modalidade de vínculo dos estudantes. Entretanto, a pesquisa apurou que os estudantes do sexo masculino apresentam o pior desempenho na prova, quando comparado com as estudantes do sexo feminino. Fator este que precisa de mais aprofundamento para compreender a razão de tal fato.

Foi possível verificar que as notas brutas da formação geral das instituições privadas obtiveram maior mediana de notas (47.09) no ensino presencial do que na EaD (38.00). O mesmo ocorreu para as organizações acadêmicas das Universidades (Presencial = 50.90 e EaD = 46.45), Centros Universitários (Presencial = 49.40 e EAD = 40.00) e Faculdades (Presencial = 44.50 e EAD = 0.00), havendo maior mediana de notas no ensino presencial.

As notas brutas dos componentes específicos das categorias administrativas privadas foram maiores no ensino presencial (42.00) em relação ao do EAD (33.60) e o mesmo ocorreu para a organização acadêmica, sendo que o ensino presencial obteve maior mediana (40.70) do que o do EAD (0.00).

As notas brutas das provas das categorias administrativas privadas foram maiores no ensino presencial (42.90) em relação ao do EAD (35.40) e o mesmo ocorreu para a organização acadêmica, sendo que o ensino presencial obteve maior mediana (41.29) do que o do EAD (0.00).

Percebeu-se nas respostas dos coordenadores de curso através do questionário que todos possuíam metas para o alcance de uma boa nota no Enade. Dentre as semelhanças apontadas estão: conscientização dos alunos sobre a importância do Enade (cinco instituições); desenvolvimento de projetos para turmas de Enade prevendo revisão de conteúdos e aplicação de simulados (cinco instituições); proporcionar ensino de qualidade ao longo do curso de forma que a IES obtenha pelo menos a nota 4 (duas instituições). Além disso, todos responderam que a organização

curricular hoje atende a formação de excelência do aluno e a um resultado excelente no Enade.

A partir dos aspectos elencados, percebe-se que este estudo atendeu aos seus objetivos, com também respondeu ao problema de pesquisas. Este estudo não tem um fim, visto que a sua vastidão de possibilidades sugere novos trabalhos que, possam contribuir para responder a novas indagações advindas dos resultados encontrados.

Por fim, está nas mãos das próprias instituições a qualidade de seus cursos. Se o resultado não foi satisfatório é que algo está errado no processo e é preciso corrigi-lo.

REFERÊNCIAS

- ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2007**. São Paulo: Instituto Monitor, 2007. Disponível em: <<http://www.abraEaD.com.br/anuario/anuario2007.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. Disponível em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2024>>. Acesso em: 23 ago 2018
- ALMEIDA, M.E.B. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez, 2003.
- ALONSO. K. M. A Expansão Superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 14 abr.2018.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Rio de Janeiro, v.10, 2011.
- ANDRADE, C.S. **Educação à Distância on line**: uma proposta pedagógica para expansão do ensino de Ciências Contábeis. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3978/1/arquivo3494_1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- ANDRADE, M. A. B. A avaliação da Educação Superior: uma breve análise no campo teórico-conceitual. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 1, n. 2, 2012.
- ANTUNES, M. T. P.; et al. Tecnologias Educacionais em Cursos de Contabilidade Avaliados no Exame Nacional de Cursos (ENC/2003) com conceitos A e B. **Revista Contabilidade, Gestão & Governança (UNB Contábil)**, v.8,n.1,2005. Disponível em:<https://cggamg.unb.br/index.php/contabil/article/view/171/pdf_84>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- ARETIO, L. Garcia. **Educación a distancia. Bases conceptuales**. In: Educación a distancia hoy. Madrid: Universidad de Educación a Distancia. p. 11 – 57, 1994.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Decreto de 20 de outubro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 de abr. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010**. Brasília: MEC, 2010.

BRITO, M. R. F. D. **O SINAES e o ENADE**: da concepção à implantação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba: São Paulo, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRUNI, A. L., et al. **Avaliação da estrutura curricular de cursos de Ciências Contábeis no nordeste brasileiro**: um estudo sobre a associação entre os resultados no exame nacional de desempenho estudantil e a adequação à proposta do Conselho Federal de Contabilidade. Salvador: UFBA, 2013.

CASTRO, N. J., HAGUENAUER, C., SILVA, E. M., ALVES, L. A., WASHINGTON, M. G. M., CARVALHO, M. B., et al. **O estudo a distância com apoio da internet**. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Midiateca, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/683/2005/11/o_estudo_a_distancia_com_apoio_da_internet_>. Acesso em: 14 de abr. de 2018.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

COIÇAUD, S. **A colaboração institucional na educação a distância**. In I.E. Litwin (Org.), Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa (pp.53- 72). São Paulo: Artmed, 2001.

CORNACHIONE JR, E.B.; CASA NOVA, S. P. C.; TROMBETTA, M. R. **Educação online em Contabilidade**: propensão e aspectos curriculares. **Revista Contabilidade e Finanças**, USP, v. 18, n. 45, p. 9-21, set./dez.2007. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/24311/educacao-on-line-em-contabilidade--propensao-e-aspectos-curriculares>>. Acessado em: 18 de abr. de 2018.

CRUZ, A. J.; TEIXEIRA, A.M.C. Desempenho dos Alunos no Enade de 2009: um

estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36, 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2012. Disponível em: <http://www.fucape.br/_public/producao_cientifica/2/ALAIR.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CRUZ, N. V. S; et al. **O Ensino da Contabilidade vinculada à área de Custos e Gestão no Curso de Ciências Contábeis no Nordeste Brasileiro**: uma análise da adequação da proposta de conteúdos abordados pelas IES às diretrizes do CFC (2009) e do ISAR/UNCTAD/ONU. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 20, 2013, Uberlândia- MG, **Anais...** Uberlândia - MG: CBC, 2013.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. Campinas. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 82, abr, 2003.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Belo Horizonte. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DEVORE, Jay L. **Probabilidade e estatística**: para engenharia e ciências / Jay L. Devore; [tradução Joaquim Pinheiro Nunes da Silva]. — São Paulo: Cengage Learning, 2006.

DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. **A Educação a Distância e Seu Movimento Histórico no Brasil**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010.

FARIAS, L.; ALCANTARA, V.; GOIA, C. **Índice e causa de evasão na modalidade a distância em cursos de graduação**: uma ferramenta para gestão. 2008. Disponível em: <<http://www.200.169.53.89.download/CD%20congressos/2008/V%20E SUD/trabs/t38898.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

FRANCISCO, T. H. A; MONTEIRO, E. C. M.S. **Uma reflexão sobre o ENADE**: as ações para a gestão de um importante elemento da avaliação. 2. Simpósio Avaliação da Educação Superior, agosto/setembro 2016. Disponível em: Monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-influencia-paulo-freire-no-processo-ensino-aprendizagem-educacao-jovens-adultos.htm. Acesso em: 22 ago.2018

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**.7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação (Campinas)** (online),v.18,n.1,p.1322,2013.Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/02.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

IAHN, L. F.; MAGALHÃES, L. E. R.; BENTES, R. de F. **Educação a distância x educação presencial**: estudo comparativo entre dois cursos preparatórios para concurso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008, Santos. Anais...Santos: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000 a 2015**.

Brasília: *Inep*, 2016. Disponível em:

<<http://www.censosuperior.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acessado em: 04 abr. 2017.

_____. **Indicador de Qualidade das Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos-igc>> Acesso em 14 abr. 2018.

_____. **O que é o Enade?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 15 abr. 2018c.

LITTO, F. M. **A inspiração e os adversários**. In: SANCHEZ, F. (Coord.) Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.p. 10.

MACHADO, E. A. **Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes da modalidade de EAD**: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. São Paulo: USP, 2014. 161 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MAIA, M. C; MEIRELLES, F. S; PELA, S. K. et al. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/AN%20LISE%20DOS%20CDNDICES%20DE%20EVAS%20C30%20NOS%20CURSOS%20SUPERIORES%20A%20DIST%20NCIA%20DO%20BRASIL.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. (online), v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

MARCHI, A. C. B.; STREIT, I. R.; ARAUJO, D. D. Educação à distância na Faculdade de Passo Fundo: um relato de experiência. **Revista Renote de Novas Tecnologias em Educação**, v.8, n.1, CINTED: UFRGS, dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15178/8945>> . Acesso em 18 abr. 2018.

MATOOS, A.C.P. **ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA DESCOBERTA AOS DIAS ATUAIS**. Acta Cir. Bras. vol.17 suppl.3 São Paulo 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em 09 de ago. 2018.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**, 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 14 abr. de 2018.

MORIN, Edgar. **A CABEÇA BEM-FEITA**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.uesb.br/labtece/artigos/A%20Cabe%C3%A7a%20Bem-feita.pdf>>. Acesso em: 25 de mar. 2017

MOURA, R. **Educação: Distância ou Presencial?** Blog Algosobre, 2011. Disponível em: <<https://www.algosobre.com.br/cultura/educacao-distancia-ou-presencial.html>> Acesso em: 14 de abr. de 2018.

MOLCK, Adauto Marin. (2013). **Exame nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)**. Dissertação (156 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica da Campinas (PUC).

Montgomery, D. C. & Peck, E. C. (1982). **Introduction to Linear Regression Analysis**, New York, John Wiley & Sons.

MUNGNOL, Marcio. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**: conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Wesley/Downloads/dialogo-2738.pdf. Acesso em: 03 de abr. 2017.

NUNES, R.C. **A avaliação em educação a distância é inovadora?**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 23, n. 52, p. 274-299, maio/ago, 2012.

OLIVEIRA, E. S. G.; FERREIRA, A. C. R.; DIAS, A. C. S. Tutoria em educação a distância: avaliação e compromisso com a qualidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 11. ENCONTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1, Salvador, BA, 7 a 10 de setembro de 2004. **Anais...** Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/155-TC-D2.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágios da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2005: uma abordagem exploratória. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil_tendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

RANIERI, N. B. **Educação Superior, Direito e Estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo. Fapesp, 1999. REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. O que é o Reuni.

[2016]. Disponível em: Acesso em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso em: 20 ago.2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação**. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: Acesso em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77531>. Acesso em 14 abr. 2018.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.

SANTOS, A. P, et al. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes**. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf> . Acesso em 18 abr. 2018.

SANTOS, C. K. S, et al. Propensão dos Estudantes de Ciências Contábeis à Educação à distância. **Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)**, v. 11, n.3, set./dez.2013.Disponível em:<<http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/2206-12124-1-pb.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SAVIANI, D. et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.

SEGENREICH, S. C. D. **Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas**. ANPAE,2010.Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/111.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2017**. São Paulo, SP, 2017.

SILVEIRA, C, et al. **Fatores que afetam o desempenho no Enade em IES da cidade de Uberlândia-MG: um estudo Multicasos**. In: CONGRESSO ANPCONT, 8,2014,RiodeJaneiro.Disponível em:<http://www.furb.br/_upl/files/especiais/anpcont/2014/37_3.pdf?20140810074116>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SOUSA, M. F. G. **Aprender a aprender em educação a distância: a construção da autonomia do aprendiz**. São Paulo: Moderna, 2004.

TEIXEIRA A. **O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) **Repensando a Didática**. 19.

Ed.Campinas/SP: Papyrus, 2002.

VIANEY, J. Ameaça de um modelo único para a EAD no Brasil. Colabor@ - **Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/2/2> Acesso em 18 de abr. 2018.

VILELA, V. V. Por que EAD. **Site percepções e estratégias para suas inteligência** - Possibilidades,2011.Disponível em:<http://possibilidades.com.br/ensino/presencial_x_ead.asp>. Acesso em: 14 abr. 2018.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo, Editora Ática, 1994.

WORDELL, Eleni Hosokawa, (2012). **Conceito cinco no ENADE em cursos de Pedagogia**: Que referenciais estão em jogo? Dissertação (255 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11412>. Acesso em: 18 abr. 2018.

APÉNDICE

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PARA COORDENADORES DE CURSO

Favor marcar com um **X** somente em uma única resposta que melhor se apresente para você.

1. A Instituição de Ensino que você trabalha, possui metas para o alcance de uma boa nota no ENADE?

Sim Não

2. Com relação a estrutura curricular do seu curso, existe alguma disciplina específica que considera fundamental para um bom desempenho do aluno no ENADE?

Sim, qual? _____ Não

3. Os resultados alcançados nos últimos Enades condizem com a real formação que o Projeto Político Pedagógico do curso oferece ao aluno para sua formação?

Sim Não

APÊNDICE B

PROPOSTA DO GUIA

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: UMA ESTRATÉGIA PARA AS IES PROMOVEREM CURSOS EFICIENTES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS MAIS QUALIFICADOS

O Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade), é aplicado há mais de 20 anos nas Instituições de Ensino Superior consolidando-se como uma das principais ferramentas de comprovação de qualidade de uma IES e de seus cursos de graduação.

Atualmente, o Enade representa aproximadamente 55% do Conceito Preliminar do Curso (CPC). O CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao ano da realização do Enade, com base na avaliação do desempenho de estudantes, valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes à condição de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didáticos pedagógicos, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

O respectivo exame, representa um peso enorme para reputação das instituições, uma vez que os resultados podem determinar a renovação, ou não, do reconhecimento de curso, redução de número de vagas e até mesmo fechamento do curso. Além disso, as notas possuem grande referência para as campanhas de marketing no intuito de captação de alunos, tendo uma com grande destaque, o Ranking Universitário Folha.

Por esse motivo, cada vez mais, as Instituições têm buscado alcançar e manter os bons conceitos no exame, já que a sobrevivência de uma IES no mercado pode estar associada diretamente aos seus resultados.

POR QUE CRIAR UMA ROTINA DE PREPARAÇÃO PARA O EXAME?

Normalmente as IES só buscam a preparação dos alunos no exame somente quando

estes são avaliados naquele ano. A concentração de simulados em curtos períodos de tempo, acumulam-se com outras obrigações a qual os discentes já devem cumprir em sua organização curricular ao longo do ano/semestre, tais como: provas institucionais, trabalho final de conclusão de curso, estágio obrigatório, além de horas de atividades complementares. Com tudo isso, o acadêmico ainda apto a realizar a prova, enfrenta uma intensa exaustão, já que o exame é composto por 40 questões, sendo dez questões da parte de formação geral e 30 questões da parte de formação específica da área.

Não somente por parte dos alunos, mas os professores, coordenadores e gestores, também acabam participando dessa exaustão ao longo de sua preparação.

O sucesso para um resultado satisfatório no Enade depende acima de tudo da perpetuação de uma cultura organizacional em torno do exame, envolvendo reitores, coordenadores, diretores, professores e, sobretudo, o aluno. É preciso que os gestores saibam compreender o que está por trás do exame, de forma a implantar um planejamento correspondente aos interesses institucionais, tanto pedagógicos quanto mercadológicos.

A melhor forma de se preparar para o Enade é incluir o exame na rotina institucional. Simulados aplicados no último ano do curso, associadas com provas intensivas, que podem estar associadas de provas finais e trabalhos de conclusão de curso, mais fazem criar tensões nos estudantes do que propriamente gerar um bom resultado. A pressão, pode gerar rejeição e prejudicar o aluno concluinte assim como a Instituição. É prudente que as IES implantem fatores motivacionais para os alunos, já que o exame torna-se obrigatório e é pré-requisito para a obtenção do diploma.

É comum os alunos não compreenderem a razão de se preparar para o Enade, imaginando que o exame seja uma avaliação como outra qualquer que avalia somente a IES e assim, não entendendo a real importância do papel do aluno no processo. É imprescindível implantar a cultura do Enade dentro da organização, de modo a favorecer o resultado satisfatório da Instituição não criando assim, maiores desgastes com a comunidade acadêmica.

A pouca importância do aluno ao exame, reflete na falta de esclarecimento e engajamento da IES. Para que isso não ocorra, é preciso entender como lidar com os resultados do Enade e implantar estratégias motivacionais que privilegiem a preparação para o exame ao longo do curso, desde a fase de ingresso. Além disso, aluno participando do exame de forma responsável é possível as IES conseguirem informações de qualidade sobre a realidade observada no curso e a partir daí, repensar o projeto pedagógico do curso e embasar decisões mais eficazes para a melhoria do curso dentro da Instituição. De certa forma, acaba sendo um ciclo, o aluno bem avaliado no exame, a instituição ganha visibilidade e atrairá melhores alunos.

COMO LIDAR COM OS RESULTADOS DO ENADE?

A cultura organizacional para a preparação do Enade, é a imagem de um planejamento estratégico que visa a motivação dos professores e alunos, melhorias no projeto pedagógico do curso, inovação de metodologias de ensino, uso de tecnologias e até melhorias de infraestrutura dentro de uma Instituição.

Os resultados do exame servem como instrumentos de avaliação interna de cada curso, que cada Núcleo Docente Estruturante (NDE) deve observá-lo junto aos respectivos colegiados de curso, coordenações de curso e direção para tomar as providências para melhorias, tendo o projeto pedagógico de curso como ponto de partida para as tomadas de decisões, uma vez que é nele que os gestores poderão desenvolver objetivos e metas em curto, médio e longo prazos para uma educação de excelência.

É fundamental que a coordenação de curso, juntamente com seu colegiado e NDE, criem um panorama dos dados históricos do Enade, de forma a observarem como a avaliação do seu curso vem se comportando ao longo dos anos e em quais pontos a Instituição obteve avanço e aqueles que ainda devem ser melhorados e/ou desenvolvidos.

Não basta que a observação seja feita sozinho, ou seja, por um único gestor, é necessário que a mesma seja feita envolvendo as equipes de gestores, coordenadores e professores, assim atribuindo metas de ampliação do exame. É

através destas metas que se pretendem chegar a base para as ações pedagógicas, engajamento do corpo docente e discente.

Além disso, se faz necessária a observação do histórico de IES concorrentes. Ao comparar-se com outras instituições será possível verificar melhor quais estratégias podem ser adequadas à realidade de uma IES de forma a elevar seus resultados e assim, criar maior competitividade. Analisar as concorrentes, consiste em aprender com o que as outras instituições estão fazendo.

Avaliar esses dados não é sempre uma tarefa simples. Apesar dos informativos do Inep e MEC estarem dispostos em consulta pública através de sites institucionais, acaba exigindo da IES um trabalho árduo no cruzamento desses dados, gerando assim desmotivação por parte dos pesquisadores. Além disso, uma vez publicados os resultados, o respectivo órgão pode a qualquer momento disponibilizar atualizações sem prévia comunicação a nenhuma IES. É um trabalho que requer acompanhamento constante, podendo até mesmo ser necessária a contratação de consultorias específicas.

Algumas ferramentas online já estão disponíveis hoje no mercado de forma a facilitar a vida dos gestores na visualização de seus resultados e com cruzamento dos mesmos.

ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

O engajamento dos alunos começa com a implantação de um orgulho institucional. Os alunos precisam gostar da instituição e ânimo de levar o nome da IES após sua formatura. É preciso que os professores, os coordenadores e a gestão administrativa conquistem a confiança dos alunos de forma a conhecer seus anseios frente a Instituição.

A criação dessa identidade vem através de ações que permitam que os alunos se sintam parte da IES. É fundamental que os gestores invistam na criação de projetos internos que estimulem a participação dos alunos, tais como: diretórios acadêmicos, atléticas, empresas juniores, núcleo de pesquisa e extensão, eventos temáticos

(feiras, simpósios, etc.) de forma a valorizar a permanência deles dentro da IES e assim agregar valor para a Instituição.

AGILIDADE NA COMUNICAÇÃO

É fundamental que as IES garantam a inscrição de todos os concluintes habilitados que devem prestar o Enade, bem como fornecer dados de todos os alunos ingressantes de acordo com o cronograma disponibilizado pela Inep a cada ciclo avaliativo.

A partir daí, é necessário que as Instituições forneçam informações claras sobre o formato do exame para os alunos inscritos, como: critério de seleção dos habilitados conforme instrução no Inep, dia/horário de realização da prova; fechamento dos portões, material permitido e documentos de identificação obrigatórios, quantidade de questões (formação geral e componentes específicos).

De forma a facilitar essa comunicação as Instituições poderão usar a tecnologia a seu favor para uma maior agilidade na comunicação, seja: Facebook, grupos de whatsapp, e-mails, quadros de avisos, portal acadêmico, aplicativos, etc.).

PREPARAÇÃO CONTINUADA

Não basta concentrar a preparação dos alunos para o Enade em semestre finais a conclusão do curso. É preciso que a mesma ocorra ao longo de seu curso a qual facilitará maior engajamento dos alunos.

Uma das formas de familiarização é através de aplicação de simulados contendo todas as disciplinas do curso que são avaliadas pelo exame e principalmente as que tiveram maior destaque nos últimos ciclos. Além disso, seminários podem aumentar o engajamento dos alunos desde que estes sejam realizados de forma precisa, como por exemplo, informar sobre o posicionamento da Instituição no exame e quais os seus pontos de maior destaque e os de menor destaque.

Aceitar as sugestões dos alunos no processo, assim como colegiado de curso, NDE

é uma maneira de contribuir com o engajamento de todos no processo.

INOVAÇÃO NO ENSINO E TECNOLOGIA

As metodologias de aprendizagem ativa e o uso das tecnologias também podem ser ferramentas que visam a contribuir para o engajamento estudantil na preparação do Enade. Nessas metodologias, o aluno se torna agente do processo, uma vez que ele interage com os conteúdos.

Cada vez mais, o jovem estudante tem a necessidade do uso constante de celulares, computadores, internet, tablets, entre tantas outras ferramentas. Estando conectado o tempo todo, a utilização desses dispositivos podem ser, essenciais para uma melhor preparação ao exame.

Com a oferta das disciplinas EaD dentro dos cursos presenciais, considerando até 20% do total da carga horária do curso, as Instituições buscam a interação com os alunos através de plataformas virtuais de aprendizagem a qual muitos conteúdos ficam distribuídos aos alunos através destas plataformas. Através desta, o aluno tem a possibilidade de controlar seu tempo e ritmo de estudo na disciplina.

Outra estratégia que se torna bastante atraente pelos alunos é a gamificação, muito utilizada em cursos EaD de forma a conter a evasão e principalmente a estimular o aluno na resolução de problemas. Este mecanismo, além de proporcionar recompensas por bons resultados nas atividades, estimula que os alunos percebam sua evolução.

Os aplicativos voltados para o aprendizado, é uma forma do aluno carregar consigo os conteúdos para onde for. Esse recurso já é utilizado na preparação de exames, como o Enem e até por concursos públicos.

Não deixando de citar o ensino híbrido, cada vez mais ele tem sido adotado pelas instituições de ensino, justamente porque o método promove a atividade lúdica e a aprendizagem ativa, assim como se estreitam a relação entre o aluno, o professor e a instituição.