**EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES DE QUALIDADE NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

**RESUMO**

O artigo apresenta o processo de construção de indicadores de qualidade da Educação Superior na modalidade a distância. Realizou-se pesquisa quali-quantitativa, de análise descritiva por meio de um questionário elaborado para conhecer o perfil e expectativas dos alunos que ingressam na universidade, na modalidade estudada. O objetivo foi gerar um panorama preciso para identificar as principais dimensões de análise, extraídas do questionário elaborado, que possam subsidiar a construção dos indicadores. Concluiu-se que qualidade deve ser abordada como categoria multidimensional e dinâmica e que a construção de indicadores de qualidade é necessária para o planejamento de ações acadêmicas em um cenário de crescimento acelerado.

**Palavras-chave**: Educação Superior; Indicadores de Qualidade Acadêmica; Educação a Distância.

**EXPANSION OF HIGHER EDUCATION: QUALITY INDICATORS IN THE DISTANCE MODE**

**ABSTRACT**

The article presents the process of construction of quality indicators of Higher Education in the distance modality. Qualitative and quantitative research was carried out through descriptive analysis through a questionnaire elaborated to know the profile and expectations of the students who entered the university in the modality studied. The objective was to generate a precise panorama to identify the main dimensions of analysis, extracted from the questionnaire elaborated, that can subsidize the construction of the indicators. It is concluded, among others, that quality must be approached as a multidimensional and dynamic category and that the construction of quality indicators is necessary for the planning of academic actions in a scenario of accelerated growth.

**Key words:** Higher Education; Indicators of Academic Quality; Distance Education.

**INTRODUÇÃO**

As diretrizes legais buscam garantir o direito de todos à educação (CF, art. 205), sendo dever do Estado em promover essa democratização (CF, art. 208). A Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VII) e a LDBEN 9394/96 (Título II, art. 3º, parágrafo IX) determinam que o ensino no Brasil será ministrado com base no princípio da garantia de padrão de qualidade. A fim de assegurar ao cidadão esse princípio, foi previsto no art. 214 (CF) o Plano Nacional de Educação (PNE) com fins de articular, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. O PNE-2 (2014-2024), em seus incisos II e III, destaca a universalização e a melhoria de qualidade do ensino. A meta 12 do PNE aponta para os desafios da política de expansão da Educação Superior em termos de inclusão e qualidade. Por isso, propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para promover um aumento médio da escolaridade da população, criar mecanismos de inclusão de populações marginalizadas e interiorizar as instituições.

Todavia, com relação à Educação Superior, observa-se um significativo aumento de matrículas nos últimos 10 anos, acompanhando o crescimento do PIB, porém mais expressivo na rede privada de ensino e na modalidade a distância (CENSO, 2016). A exceção foi o período entre 2015 e 2016, quando ocorreu uma desaceleração de -0,2% seguindo os anos de recessão na economia conforme indicações do PIB de -3,8% e -3,6%, respectivamente. O número de matrículas (graduação e sequencial) se elevou de 4.944.877 em 2006 para 8.052.254 em 2016 (INEP, 2016). Esse crescimento teve significativa participação das instituições de ensino superior privadas, que, em 2016, respondiam por 75,3% (6.058.623) do total de matrículas de graduação. A rede pública participou com 24,7% (1.990.078). Nesse mesmo ano, das 2.407 instituições de educação superior existentes no Brasil, 87,7% (211) eram IES privadas e 12,3% (296) públicas (INEP, 2016). Por modalidade de ensino em 2016, 71,5% das matrículas de instituições presenciais e 91,8% em cursos a distância ocorreram na rede privada (ABMES, 2018).

Uma das ações adotadas para essa expansão foram os atos normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE) — indicações, pareceres, resoluções e relatos — expedidos no período de 1995 a 2013, que, diante da demanda do PNE, formularam e implementaram políticas para a educação superior a distância no país. "As ações governamentais têm construído o caminho para consolidação da educação a distância (EaD) no Brasil [...] com o reconhecimento da EaD como modalidade da educação, e, portanto, como uma política pública educacional" (SOUSA; LIMA, 2015). Tal fenômeno mobilizou as instituições de ensino superior, em especial as instituições privadas, na oferta de matrículas e abertura de polos para cursos de graduação e superior tecnológico. A evolução das matrículas a distância registrou, de 2009 e 2013, um crescimento de 37,5%, sendo um aumento de 50% na rede privada. Entre 2012 e 2013, esse crescimento nas IES privadas alcançou 7,2%, 932 mil matrículas para 999 mil (CENSO, 2016).

Contudo, apesar da ampliação de matrículas indicar um cenário positivo e de aprimoramento dos indicadores de avaliação de instituições e cursos de ensino superior pelo Ministério da Educação, os desafios da meta 12 do PNE ainda colocam em juízo uma efetiva oferta e expansão de qualidade que se traduza em êxito acadêmico. A avaliação das instituições de ensino, para evitar uma precarização, é uma das principais dificuldades, em especial pela diversificação e a diferenciação dos formatos institucionais e facilitação de oferta de novos cursos diante de uma ampla mercantilização e competitividade (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Diante desse contexto, reforça-se, nesse estudo, a necessidade de construção de indicadores de qualidade acadêmica para estudantes da Educação Superior na modalidade a distância. A pesquisa, constituída em quatro fases, realizou nesta primeira etapa uma análise do processo de construção de indicadores, tendo como questão norteadora: como garantir a qualidade expressa na meta 12 do PNE, considerando o acelerado crescimento de matrículas que se apresenta nas instituições privadas na modalidade a distância? Em termos metodológicos, para responder a esta questão, realizou-se pesquisa quali-quantitativa, de análise descritiva, por meio de elaboração e aplicação piloto de um questionário para conhecer o perfil e expectativas dos alunos que ingressam na educação superior, na modalidade estudada. O objetivo foi gerar um panorama claro e preciso para identificar as principais dimensões de análise, extraídas do questionário elaborado, que possam subsidiar a construção dos indicadores.

O estudo justifica-se dada a ausência de estudos e de propostas de modelos de avaliação da modalidade a distância, que se dará ao identificar as variáveis associadas ao sucesso e permanência nos cursos de Educação a Distância (EaD).

Articulados à compreensão multidimensional da avaliação aqui defendida, são apresentados abaixo alguns indicadores considerados capazes de evidenciar diretrizes, situações e parâmetros vinculados a uma atuação qualificada e diferenciada por parte do trabalho desenvolvido pela instituição responsável pelas ofertas na modalidade a distância. Tais indicadores também estão associados à maneira como o trabalho desenvolvido pela instituição possibilita diferenciais no percurso acadêmico realizado pelos alunos dos cursos ofertados na modalidade.

Tal percepção permite o avanço rumo à noção de qualidade social que tangencia as medições restritas às proficiências acadêmicas, considerando-as dentro de um contexto de formação ampliada por parte dos alunos. Como nos lembram Dalben e Almeida (2015), “qualidade é um conceito subjacente ao de avaliação, um delineamento que leva à qualidade social permitiria dar outro enfoque às avaliações externas” (p. 18).

Tomando como base o material disponibilizado pelo Ministério da Educação em 2015[[1]](#footnote-1), chamam especial atenção os seguintes indicadores de qualidade estabelecidos:

- Gestão, envolvendo principalmente a corresponsabilização na construção e gestão do projeto político-pedagógico e as garantias de que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

- Currículo, prevendo as possibilidades de um currículo inovador voltado à formação integral do aluno, à produção de conhecimento e cultura, à sustentabilidade por meio de estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário.

- Ambiente que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças.

- Ênfase no protagonismo, permitindo ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional.

- Articulação com outros agentes, possibilitando a formação de redes que envolvam os estudantes em questões relevantes à sua comunidade e que problematizem seus espaços de atuação.

Claro está que esses indicadores foram escolhidos tendo por referência a atuação da educação no formato presencial. Na aproximação desses indicadores com os dados advindos da coleta realizada — resguardado o fato de que os retornos analisados compreendem somente manifestações de alunos ingressantes, o que nos permite ter como referência somente os seus perfis de ingresso, pretende-se evidenciar de que forma esses elementos podem ser abarcados pela educação superior a distância e como se evidenciam os desafios para o avanço do trabalho realizado.

**INDICADORES DE QUALIDADE ACADÊMICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA**

A discussão da qualidade na educação se constitui nos anos 1980 na Europa e nos Estados Unidos como consequência das teorias econômicas sobre educação das décadas de 1960 e 1970, em particular a teoria do capital humano de Theodore Schultz (1971). Tentava-se nessa época explicar os altos índices de crescimento econômico de alguns países do pós-guerra como produto não somente do aumento do capital e trabalho, mas como investimento nos indivíduos geradores do sucesso econômico. Os teóricos dessa corrente destacavam a educação como fator explicativo das diferenças individuais de renda e de mobilidade social e, como expressa Frigotto, “o investimento no fator humano passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico” (1993, p. 41). Nos anos 1980 e 1990, essa tese é reeditada por agências internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como estratégia para os países pobres superarem as alarmantes taxas de pobreza a partir de investimentos em educação (UNESCO, 2005).

No contexto da educação superior, o estudo de Bertolin (2009) destaca que o cenário nos primeiros anos do século XXI é hostil para os resultados esperados em termos de produtividade do trabalho como resposta às demandas do capitalismo. As universidades de todo o mundo passaram a defrontar-se com “limitação de financiamento, competição entre instituições, massificação dos sistemas, desmotivação dos docentes, autonomia institucional” (p. 128), o que tornou a educação superior um ambiente propício para aplicar programas de qualidade seguindo os moldes desenvolvidos nos setores industriais. Nesse escopo, qualidade está vinculada a aspectos como eficiência, produtividade, redução de custos, criação de planos estratégicos, concepções de qualidade total, modelos de auditoria e certificações. Por outro lado, após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Marco de Ação de Dacar (2000), duas declarações de conferências das Nações Unidas voltadas para a educação, a busca por qualidade torna-se “condição essencial para que venhamos a alcançar Educação para Todos” (UNESCO, 2005, p. 6). Nesse documento consolida-se o receituário da qualidade da educação como meio de desenvolvimento econômico e social. O objetivo 6 de Educação para Todos que trata da qualidade a define a partir de dois indicadores: o êxito do desenvolvimento cognitivo dos alunos alcançado por um sistema com relação a esse objetivo, e o segundo indicador comparativo sendo o papel da educação “na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no cultivo do desenvolvimento criativo e emocional” (Idem, p. 2).

Assim, a partir da década de 1990 vários pesquisadores procuraram classificar qualidade. O trabalho de Julio Bertolin (2009) traz também uma revisão atualizada dessas abordagens, passando de uma perspectiva objetivista, relativista, desenvolvimentista — na qual os membros da organização realizam uma autoavaliação, com foco na melhoria da qualidade da instituição — até a definição de indicadores que variam de excelência (superação de *standards*), satisfação de um conjunto de requisitos, como perfeição ou coerência, ajuste a um propósito, relação custo-benefício, efetivação do êxito das metas institucionais, satisfação dos clientes, transformação dos alunos mediante mudança na “capacidade de incrementar no aluno a lucidez, a autoconfiança e o pensamento crítico”(2009, p. 131). Contudo, segundo o autor, no panorama internacional os termos sobre qualidade mais utilizados são: visão economicista (associada à empregabilidade e eficiência), visão pluralista (diferenciação econômica, social, cultural, política, pertinência e relevância) e visão de equidade — contribuição para coesão social.

Por isso, sinalizar se uma instituição educacional tem qualidade coloca cada pesquisador diante de uma gama de conceitos, representações ou concepções de qualidade que devem embasar as práticas, as políticas educativas, as dimensões e os fatores que apontam para essa construção almejada. Observa-se por exemplo, que na delimitação do perfil dos egressos nos projetos pedagógicos institucionais e cursos de Graduação e Superior Tecnológico, é frequente encontrar a preocupação em formar cidadãos críticos, éticos, capazes de contribuir para o desenvolvimento humano, para o bem-estar da sociedade e aptos a exercerem profissões atuais e futuras. De certa forma, vinculam-se entre uma visão economicista e de equidade. Desse modo, compreende-se a percepção de que, como destacam Lousada e Martins (2005, p.75), “as universidades são depositárias das esperanças sociais de grande parte da população, que espera e cobra resultados, benefícios sociais e culturais efetivos das IES”. Nessa perspectiva, as instituições passam a delimitar planejamentos, operações e mecanismos de acompanhamento dos ingressantes, concluintes e egressos.

A construção de indicadores para sinalizar ações de ajustes e mudanças torna-se imperativo em um cenário em processo de crescimento acelerado. Neste trabalho, a definição, o tratamento e a utilização do conceito de qualidade no campo educacional, em particular no ensino superior no contexto da educação a distância, se constitui a partir de uma concepção polissêmica e contextualizada do termo por sua vinculação às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico (SOUZA, 2017). Essa assertiva reforça o entendimento presente em Dourado e Oliveira (2007), segundo o qual qualidade da educação envolve múltiplos aspectos como “os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem” (p. 205). Esses e outros diversos fatores que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos não esgotam as possibilidades de uso do conceito para servir como parâmetro de avaliação do desempenho acadêmico de cursos e instituições. Tais fatores poderiam ser tomados como independentes, na integralidade, parcialmente ou em variadas combinações. Também é importante estabelecer que dimensões e valores, conforme Darling-Hammond e Ascher (1991), conforme citado por Dourado e Oliveira (2007), devem expressar relações de validade (entre objetivos e resultados), credibilidade (elementos confiáveis no campo educacional), incorruptibilidade (fatores com menor margem de distorção) e comparabilidade (fatores que permitam avaliar a instituição ao longo do tempo).

Estudos recentes definem dimensões, analisadores, marcadores e indicadores de qualidade considerando aspectos como internacionalização, docência universitária, ambiência institucional, aprendizagem e formação docente, inclusão e diversidade, protagonismo discente, territorialidade, práticas pedagógicas, avaliação e muitas outras que expressam problemas concretos institucionais e seus marcos regulatórios. Como expressam os autores que abordaram o tema em profundidade, “a questão da qualidade foi revisada à exaustão. As publicações da pesquisa, parte delas on-line, reconhecem que os conceitos envolvidos neste debate são multidimensionais e complexos e, portanto, exigem investimentos e constante reflexão” (MOROSINI, 2016, p. 31).

Por sua vez, seguindo a linha do perfil dos egressos e seu êxito acadêmico, os recentes estudos tratam o tema práticas institucionais extracurriculares e aptidões físicas (SILVA; EHRENBERG, 2017; CASTRO; OLIVEIRA, 2016), trajetórias escolares de estudantes das classes populares, o efeito dos cursos pré-universitários populares e o impacto de ser estudante trabalhador (DIAS, 2017; NIQUINI et al., 2015), efeitos das políticas como o Sisu e a evasão dos alunos e políticas de inclusão (NOGUEIRA et al., 2017; QUEIROZ et al., 2016; MARTINS; LACERDA, 2015), até as expectativas acadêmicas dos estudantes, projetos e aspirações de continuidade dos estudos de alunos e vivências acadêmicas (COSTA et al., 2012; BRAGA; XAVIER, 2016; SOARES et al, 2014). Esses fatores também foram observados na construção de categorias e indicadores deste estudo.

**EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD**

Ao tratar da investigação de indicadores de qualidade na educação a distância, faz mister compreender o processo de expansão deste segmento, considerando as escritas legais e dados censitários.

Em 25 de junho de 2014 foi sancionado o projeto de Lei nº 8.035, de 2010, transformado na Lei nº 13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE-2) para o próximo decênio. As diretrizes do PNE elencadas no artigo 2º entre outros parágrafos determina de forma indiscutível a universalização (parágrafo II), a “IV - melhoria da qualidade da educação” e o “VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade”. Por sua vez, o artigo 5º dispõe que a “execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” e prevê que, a cada dois anos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) deverá construir instrumentos de monitoramento e avaliação e “publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas” do PNE-2 (BRASIL, 2014).

O PNE estabelece 20 metas e 254 estratégias. Cinco metas são dedicadas à educação superior: 12,13,14,16 e 20. Este estudo concentrou atenção nesses aspectos e, especialmente, na meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014).

Ao analisar a evolução das políticas públicas de educação, há que se destacar as ações governamentais nas últimas décadas, conforme registra o Relatório Anual de Avaliação do Plano Plurianual do Ministério do Planejamento, ano-base 2015, para atender essas metas. Segundo o Relatório, “a educação superior passou por um significativo processo de expansão na última década, com especial participação das instituições federais de ensino superior (Ifes)” (2016, p. 412) alicerçada nos princípios da democratização e inclusão do acesso à educação superior de qualidade a partir do “reconhecimento do papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social do país” (Ibidem). O documento apresenta diversas ações e programas para promover esse cenário, como o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, com o propósito de aprimorar e fortalecer os cursos superiores de tecnologia; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a oferta de vagas de 75.563 em cursos noturnos em 2014, ou seja, 30% do total de vagas ofertadas, investimentos das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes), com a implantação de 56 novos campi (2011-2015) e quatro novas universidades para garantir a interiorização, bem como a edição de cerca de 10.620 atos regulatórios (2012), 10.040 (2013), 7.152 (2014) e 9260 (2015), 1.796 autorizações de cursos, 5.906 reconhecimentos e renovações de reconhecimento de cursos e 1.372 aditamentos, 590 atos de supervisão que visam ao cumprimento da legislação educacional e à indução de melhorias dos padrões de qualidade da educação superior (ibidem, p. 413-414). Ainda segundo o relatório, para estender a participação da população ao ensino superior, foram consolidados o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Estes últimos concedendo bolsas de estudos e financiamento, respectivamente, a estudantes de instituições privadas. No período entre “2010 e 2015, o Fies registrou a assinatura de 2,18 milhões de novos contratos” (p. 414), o que elevou as matrículas em 2003 de 3,94 milhões para 7,8 milhões em 2014.

No entanto, a mudança da política do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) entre 2015-2017 afetou os ingressantes nos cursos presenciais nas instituições privadas. De acordo com a portaria publicada no Diário Oficial em 2015, as ofertas de vagas no Fies se destinavam, prioritariamente, para cursos com notas 5 e 4 no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), fator que reduziria a possibilidade de oferta para cursos principalmente da rede privada e em EaD para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (excluindo Distrito Federal). Anteriormente, 60% estavam concentrados nas regiões Sul, Sudeste e DF e em carreiras como formação de professores, engenharia e áreas da saúde. Apesar de diminuir a taxa de juros de 9% para 6,5%, as exigências para o estudante aumentaram. Em vez de uma renda familiar bruta de 20 salários mínimos passou a ser solicitada uma renda per capita de 2,5 salários mínimos. Além disso, se antes só era preciso ter prestado o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), a partir da portaria o estudante deveria obter ao menos 450 pontos na média do exame e nota diferente de zero na redação (BRASIL, Portaria, 2015). Os critérios estabelecidos para direcionar os recursos constituíram-se no contexto dos ajustes orçamentários do governo federal para atender aos cortes do ajuste fiscal, considerando o quadro recessivo na economia entre 2015-2016.

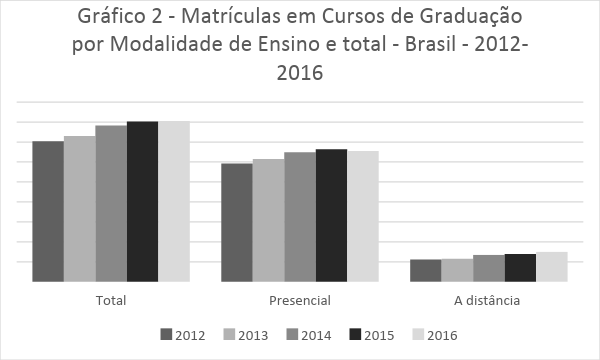
Em 2017 foi publicada uma nova portaria (BRASIL, 2017) que determinava novas regras para o Fies e o P-Fies (Programa de Financiamento Estudantil). A renda foi alterada para até três salários mínimos, na modalidade de financiamento do Fies e até cinco salários mínimos, na modalidade de financiamento do P-Fies. Como isso criaram-se três categorias de ingressantes pelo financiamento: os estudantes até três salários mínimos e, neste caso, seguindo a norma de 2015, acaba a carência de 18 meses após o fim do curso e o estudante terá que começar a pagar assim que se formar; estudantes até cinco salários mínimos as taxas serão de 2,5% a 3%, mas somente para cursos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; e para estudantes dessa mesma faixa de renda, mas para todo o país, que poderão solicitar recursos de bancos privados. Quanto ao ProUni, iniciado em 2004, para obter as bolsas integrais é preciso ter renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo e para as bolsas parciais de 50%, a renda não pode exceder três salários mínimos. As mudanças projetadas para 2018 buscam direcionar as ofertas para cursos de formação de professores (BRASIL, 2018).

O gráfico de matrículas[[2]](#footnote-2) no ensino superior nesse período de alterações nas políticas educacionais demonstra o impacto dessas mudanças~~.~~

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados do Censo de Ensino Superior 2016 e Sinopse Estatística Educação Superior (2012-2016).

No período 2012-2016 (SINOPSE, 2012-2016; CENSO 2016), apesar da crise em 2015, há um crescimento total de 12.6% nas matrículas, passando de 7.037.688 matrículas em 2012 para 8.048.701 estudantes matriculados nas redes pública e privada em 2016. A partir do gráfico, observa-se uma prevalência de crescimento para as matrículas na rede privada, o que pode indicar que, mesmo nesse contexto adverso, as instituições privadas apresentaram um maior número de matrículas se comparadas com a rede pública. Esse quadro se consolida quando em interseção com dados do ano-base 2016, que apontam o investimento da rede privada. Em 2016, o ensino superior particular ofereceu 184.158 vagas a mais em relação ao ano de 2015. Além disso, nesse mesmo período, entre 2015 e 2016, houve um aumento na contratação de professores com doutorado, com novos 2.077 professores nessa condição. Isso foi mais expressivo nas universidades (se comparado com centros universitários e faculdades, mesmo que estas ainda ofertem mais vagas) e nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste (ABMES, 2018), o que reforça a melhoria das avaliações das instituições no Sinaes.

Com as políticas de ampliação de vagas, projeta-se um crescimento das matrículas nos próximos anos nas instituições, com maiores perspectivas das matrículas de cursos a distância se comparado com o crescimento dos cursos presenciais entre 2012 e 2016, conforme aponta o gráfico 2.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo de Ensino Superior 2016 e Sinopse Estatística Educação Superior (2012-2016).

O ano de 2016 é significativo na contribuição da modalidade a distância para os dados gerais de matrículas.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo de Ensino Superior 2016 e Sinopse Estatística Educação Superior (2012-2016).

Enquanto o ensino presencial teve uma redução de 1,2% nas matrículas em relação ao ano anterior, o ensino a distância teve expansão de 7,2%. Com isso, os cursos a distância atingem a participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior. E o setor privado, com relação aos cursos a distância, representa 72,9% dessa modalidade (ABMES, 2018).

Vale destacar que a oferta de cursos a distância já estava prevista no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e passou pela última atualização pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Nesse período, a educação a distância cresceu fortemente no país. De acordo com informativo do Ministério da Educação, em 2015 havia 1.473 mil cursos EaD, o que representou um crescimento de 10% ao ano desde 2010, com 1,3 milhão de estudantes matriculados, ou seja, uma elevação de 50% entre os anos indicados (PORTAL MEC, 2017).

A legislação que regula o setor da EaD Superior determina a existência de polos para atendimento e apoio pedagógico ao estudante, mas essa legislação sofreu significativa alteração entre 2005 e 2017. O Decreto nº 5.622/2005, no seu artigo 26, regulamentando o artigo 80 da LDB, gerou dificuldades para que as próprias instituições criassem polos de EaD e fossem credenciadas na modalidade sem a exigência do credenciamento prévio para a oferta presencial. No entanto, sucessivos decretos e portarias[[3]](#footnote-3) flexibilizaram essa oferta. Se antes a regra determinava que a instituição de ensino deveria ter curso presencial e todos os polos visitados pelo Ministério da Educação, o atual processo permite que as visitas obrigatórias aconteçam apenas na sede da instituição, que não terá mais a limitação de ofertar curso presencial, reduzindo o tempo de abertura de dois anos para seis meses. Por sua vez, estabelece o quantitativo anual de polos por conceito institucional, qual seja, conceito 3 com 50 polos, conceito 4 com 150 e conceito 5 com 250. Há, pois, uma evidente sinalização para a expansão dos polos de educação a distância. No Decreto nº 9.057/2017 o polo tornou-se uma “unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância” (BRASIL, 2017).

Por esses rearranjos legais pode-se compreender os dados apresentados pelo portal do Ministério da Educação relativos a março de 2009. Segundo o informe, havia nesse período “o registro de 5.636 polos de apoio presencial vinculados a 145 instituições credenciadas para a modalidade” (PORTAL MEC, 2018)[[4]](#footnote-4). A estratégia governamental com essas ações seria “ajudar o país a atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 a 24 anos” (PORTAL, 2015). Apesar de o crescimento expressar as tentativas de atingir as estratégias 12. 1 e 12.2 da meta 12, é possível considerar que estas, apesar de serem um norte de intervenção para as políticas públicas destinadas ao ensino superior, devem ser relativizadas em sua efetividade, por não contemplar de forma objetiva a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Vale relembrar os objetivos postos pelo PNE. Estratégia 12.1: “Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação.” Estratégia 12.2: “Ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional” (BRASIL, 2014).

Assim, apesar do discurso oficial apresentar os procedimentos governamentais para ampliar a oferta de ensino superior no país e atingir a Meta 12 do PNE, é em função dessa ideia de expansão contida nos documentos que se torna imperativo avaliar se mais polos, nesses termos, podem comprometer a qualidade já constituída dos cursos e formação discente. Tal cenário reforça a preocupação com a criação de indicadores de qualidade consistentes e coerentes, capazes de fornecer um mapeamento objetivo do trabalho que vem sendo desenvolvido nas instituições e sob que condições.

Esse quadro do setor nos últimos anos gerou a necessidade de ações regulatórias e avaliativas dos órgãos do poder público e das próprias instituições a fim de acompanhar o processo de expansão na EaD, em especial para criar mecanismos de permanência e excelência nos cursos a distância. Um dos fatores que mais pesam na permanência dos estudantes é o relacionamento com os alunos. Para estabelecer essa relação, é chave conhecer o perfil dos ingressantes, como já apontam diversas pesquisas sobre transição (FAGUNDES et al., 2014).

Não obstante, ao analisar os dados coletados nos Censos da Educação Superior 2016, ainda há indicações de mais de 140 mil vagas ociosas na rede federal de ensino por um lado, e por outro uma demanda por mão de obra qualificada na sociedade. Além das políticas de ocupação de vagas ociosas nas públicas, é central analisar o perfil dos ingressantes na educação a distância. Por intermédio deles também será possível verificar os fatores que levam a essa realidade ou se houve uma migração de setor administrativo e modalidade, e se a característica da educação a distância atende as necessidades desse novo público, bem como garantir que, ao ingressar, não ocorra evasão. A análise de transição é fator-chave para chegar a esses dados, bem como sinalizar os caminhos adotados nas instituições para atender as necessidades da realidade contemporânea. Em síntese: a educação a distância de fato não pode mais ser percebida como um apêndice ou como uma solução emergencial para formações aligeiradas, como infelizmente foi percebida em vários momentos. Aos desafios da distância física precisam incorporar-se as possibilidades das tecnologias e de outras formas de aprendizagem. A qualidade das mesmas discussões que pautam os desafios do ensino presencial precisa compor e estar presente no avanço das propostas a distância. Entre eles, os desafios da qualidade e da avaliação.

**OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O objetivo deste estudo foi evidenciar o quadro atual da expansão do EaD no Ensino Superior brasileiro a fim de identificar as principais dimensões de análise, extraídas de um questionário elaborado, que possa subsidiar a construção dos indicadores de qualidade. Para tratar da questão proposta, valeu-se de um estudo de caso exploratório em uma universidade da rede privada do Estado do Rio de Janeiro. O estudo de caso se justifica pela contemporaneidade dos sujeitos que serve, por dar base à investigação e por sua capacidade de lidar com uma série de evidências procedentes dos questionários aplicados aos estudantes. Como instrumento para a coleta de dados, elaborou-se um questionário intitulado “Momento 1 - A transição para a Universidade”, para os alunos ingressantes nos diversos cursos a distância oferecidos pela instituição em análise.

Hernández, Fernández e Baptista (1991) definem o questionário como “um conjunto de perguntas sobre uma ou mais variáveis a serem medidas (categorias a descrever)”. Trata-se de um instrumento que tem capacidade de coletar informações variadas em uma única aplicação. Assim, o questionário é um recurso útil por sua aceitação conjunta de seções estruturadas, semiestruturadas e abertas (CABRERA; ESPIN, 1986). O questionário elaborado pretende coletar os dados referentes a acesso e expectativas dos alunos matriculados nos cursos a distância, e estabelece dimensões em relação ao perfil do aluno, bem como suas expectativas com o curso e modalidade escolhidos. Ele contém um total de 33 perguntas organizadas em 4 dimensões. Em conjunto, compõe-se de 158 variáveis e um total de 125 categorias, como se pode observar no quadro abaixo:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Quadro 1** - **Questionário: variáveis e categorias** | | | |
| **Dimensões** | **Indicadores** | **Itens** | **Tipo de questão** |
| Perfil dos estudantes | 1. Sexo | 2 | Dicotômica |
| 2. Idade | 5 | Resposta única |
| 2. Portador de Necessidade Especial | 5 | Múltipla escolha e aberta |
| 4. País de procedência | 1 | Aberta |
| 5. Cidade de procedência | 1 | Aberta |
| 6. Local de moradia | 1 | Aberta |
| 7. Grupo de convívio direto | 7 | Múltipla escolha e aberta |
| 8. Opção de curso | 1 | Aberta |
| 9. Forma de ingresso | 3 | Resposta única e aberta |
| 10. Tentativas de ingresso | 4 | Dicotômica |
| 11. Nota de ingresso | 1 | Aberta |
| 12. Experiência em EaD | 2 | Dicotômica |
| 13. Background familiar | 10 | Resposta única |
| 14. Quantitativo de irmãos | 1 | Aberta |
| 15. Irmão e acesso à universidade | 1 | Aberta |
| 16. Fonte de sustento | 6 | Dicotômica e Aberta |
| 17. Carga horária de trabalho seminal | 1 | Encadeada e Aberta |
| 18. Carga horária de trabalho final de semana | 1 | Encadeada e Aberta |
| Experiência educativa prévia | 19. Tipo de Ensino Médio | 5 | Resposta única |
| 20. Rede de Ensino Médio | 3 | Resposta única |
| 21. Turno de Ensino Médio | 4 | Múltipla Escolha |
| 22. Ano de conclusão | 1 | Aberta |
| 23. Satisfação com o ensino médio | 2 | Dicotômica |
| 24. Graduação anterior | 4 | Resposta Única e aberta |
| Escolha dos estudos universitários | 25. Grau de influência para escolha de graduação EaD | 20 | Classificatória e aberta |
| 26. Grau de influência para escolha de universidade | 11 | Classificatória e aberta |
| Acesso à universidade | 28. Grau de motivação no acesso | 5 | Classificatória e aberta |
| 29. Grau de informação sobre o curso | 4 | Classificatória |
| 30. Grau de reforço de conhecimentos ao curso de ingresso | 8 | Classificatória |
| 31. Grau de conhecimento e operacionalização para o estudo na EaD | 5 | Classificatória e aberta |
| 32. Tempo de dedicação ao estudo | 4 | Resposta única |
| 33. Curso que gostaria de realizar com entrada direta | 1 | Aberta |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

A elaboração do questionário foi realizada seguindo os passos recomendados para a elaboração, a validação e, finalmente, a prova piloto da versão pré-final, de acordo as recomendações de Manzado e Santos (2012) e Fagundes (2014).

**Validação do questionário**

A primeira versão do questionário foi avaliada quanto ao seu entendimento por professores experts em metodologia de pesquisa, por uma pesquisadora da área de educação superior, e pela coordenadora de Inovação Pedagógica da Universidade em questão. Avaliou-se o conteúdo das perguntas. Depois dos ajustes necessários, a versão pré-final do questionário foi testada em um estudo piloto.

**Prova piloto**

O objetivo do estudo piloto foi estabelecer se o questionário seria satisfatoriamente compreendido e completado pela população objeto. A possibilidade de ajuste ficou em 10%, caso os participantes tivessem dificuldade em compreender e responder algum item do instrumento.

**Amostra**

Os sujeitos que responderam ao questionário foram 84 alunos que ingressaram na universidade nos diversos cursos da modalidade a distância. Essa amostra foi selecionada de modo aleatório na instituição em fevereiro de 2018.

**Coleta dos dados**

A coleta dos dados foi realizada em março de 2018. A amostra do estudo piloto foi identificada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da instituição, que enviou o questionário de forma on-line à lista de alunos ingressantes e matriculados no primeiro período do ano letivo.

**RESULTADO E DISCUSSÃO DO ESTUDO PILOTO**

Com relação à dimensão 1, perfil dos estudantes, a maioria dos alunos — sendo (52%) mulheres e (48%) homens, entre 26 e 40 anos — que respondeu ao questionário piloto estão matriculados nos cursos de Engenharia de Produção (17,9%), Administração (9,5%), Análise de Desenvolvimento de Sistemas (9,5%%), Letras (Português/Inglês) (9,5%), seguido de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Negócios Imobiliários, Processos Gerenciais, Gestão Financeira, Gestão de Tecnologia da Informação (com 4,8% cada). Desses alunos, 52% realizaram vestibular da instituição e somente 23% entraram como notas do Enem. Dos 84 respondentes, 38% já realizaram outro curso na modalidade a distância e 77,7% dos estudantes exercem atividade remunerada. Quanto ao background familiar, 8,3% tem a mãe e 13,1% o pai com superior completo — o que começa a indicar a relevância dessa formação de ensino superior no grupo familiar e que direciona para analisar a questão da inclusão expressa na meta 12.

No que se refere à dimensão 2, experiência educativa prévia, prevendo o currículo cursado no ensino médio, 57,1% dos alunos cursaram o currículo comum, e 28,6%, ensino técnico. Ainda, 50 % concluiu o ensino médio em instituição privada e 56% antes do ano de 2009, ou seja, há 9 anos. Cabe ressaltar que 39,2% já haviam iniciado outro curso no ensino superior, porém, sem completá-lo. Apenas 16,7% dos alunos completaram estudos superiores.

Sobre a dimensão 3, a escolha dos estudos universitários, os alunos respondentes consideraram a conexão dos estudos com as características e habilidades pessoais e o fator custo — valor adaptado à renda — foi o segundo fator de influência na escolha da modalidade a distância, sendo a possibilidade de autogestão do tempo como muito influente para 55% dos alunos na escolha da EaD.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do questionário do estudo piloto (2018).

Até o momento das dimensões 1, 2 e 3, os dados tendem a indicar, de forma preliminar, que a concepção de qualidade em termos de empregabilidade e eficiência (visão economicista) da instituição de ensino deverá ser um dos aspectos a ser abordado em etapas posteriores de investigação, pois perpassa a representação social dos que buscam esse ensino. Não é por menos que, ao serem questionados sobre a escolha da universidade em estudo, o fator determinante foi o seu prestígio no mercado e as expectativas quanto à sua estrutura de ensino. O aspecto meritocrático se faz presente na leitura dos respondentes.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do questionário do estudo piloto (2018).

Nesses aspectos iniciais não está contemplada, nas representações sociais, uma visão que considere a equidade e o pluralismo como meio de garantir a diferenciação.

Sobre a dimensão 4, **acesso aos estudos universitários**, em uma escala do tipo Likert de 1 a 5, onde 1 significa nada e 5 muito, em um conjunto de 4 perguntas sobre o grau de informação que o aluno tem dos estudos em que se matriculou, a mais alta média ponderada foi para o item perspectivas profissionais (4,1). O item **conhecimento sobre o currículo do curso** teve média de 3,6, enquanto a informação sobre a **qualidade do curso** teve média de 3,5. Já o item **conhecimento sobre nível de exigência do curso** ficou com média ponderada de 3,4.

Um fator que precisa ser acompanhado e que poderá ter impacto nos índices de permanência ou de evasão trata do ânimo dos estudantes (gráfico 6). Ainda que preliminares na investigação piloto, os dados coletados indicam que há uma alta expectativa dos matriculados nos cursos EaD, em uma média ponderada de 4,6.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do questionário do estudo piloto, (2018).

O que pode envolver as preocupações de definição de uma educação de qualidade? Dourado e Oliveira (2007) alertam para os múltiplos aspectos a considerar nesses casos, como a dinâmica pedagógica, os diferentes perfis, a forma como se delineiam os processos de ensino-aprendizagem até as expectativas de aprendizagem que projetam para os alunos e a estruturação efetiva desses processos. E, se vinculado ao próximo indicador, o grau de informações que o aluno tem do curso que irá estudar, há uma expectativa de mercado, mas sem de fato saber se a estrutura responderá a isso.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do questionário do estudo piloto (2018).

Tendo em vista que, sendo uma modalidade que requer uma aproximação de ferramentas e estratégias e organização de aprendizagem bem específicas e com um público-alvo cuja faixa etária não os estabelecem como nativos digitais, o principal conhecimento das operacionalizações se constitui em uma média ponderada de 4,2. O fato de conhecer ferramentas de busca na internet, mas ter pouca aproximação com plataformas de aprendizagem (2,5) é um fato a ser considerado como indicador de ações institucionais para suprir essa limitação.

Não obstante, vale observar que, devido ao número de alunos questionados para o teste piloto (84), ainda não foi possível realizar a análise de confiabilidade dos itens do questionário, a qual será concretizada após a aplicação do questionário definitivo, quando será possível extrair os indicadores de qualidade acadêmica.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, que apresenta o processo de construção de indicadores de qualidade acadêmica dos estudantes da Educação Superior na modalidade a distância, e que tem como questionamento principal os desafios da garantia da qualidade expressa na meta 12 do PNE a partir do acelerado crescimento de matrículas que se apresenta nas instituições privadas na modalidade a distância, valemo-nos do perfil dos estudantes e suas expectativas com o curso e modalidade escolhidos como um dos principais indicadores do êxito acadêmico.

Estudos sobre o sucesso acadêmico, sintetizados no trabalho de Fagundes et al. (2014), podem ser classificados com base na natureza dos fatores de êxito. Entretanto, a qualidade acadêmica não deve ser tratada somente desde a perspectiva estritamente acadêmica (desempenho), mas sim incorporando outras variáveis que incidem no processo. De acordo com Fagundes et al. (2014, p. 662):

[...] é preciso criar um ambiente de colaboração entre todos os agentes implicados, que garanta uma ação orientadora de qualidade [...]. Reconhece-se a importância de um modelo multimetodológico, que integre a abordagem qualitativa na avaliação do desempenho acadêmico, e inclua fatores que caracterizem os objetivos e o desenvolvimento da educação no contexto estudado, com o intuito de lograr um maior conhecimento da complexa, plural e multifacetária realidade humana e, desta forma, produzir descrições, quantificações, explicações ou interpretações críticas, válidas, mais precisas e confiáveis.

Nesta linha, os autores consideram pertinente incluir fatores que fazem parte do processo do desempenho acadêmico, como a atuação do professor e o conteúdo disponibilizado no ambiente virtual.

Observa-se nesse contexto que a construção de indicadores para sinalizar ações de ajustes e mudanças torna-se ainda mais necessária em um cenário em processo de crescimento acelerado. Porém, a construção de indicadores de qualidade a fim de atender a essa demanda nem sempre se desenvolve em um terreno consistente e coerente. Assim sendo, o estudo definiu as dimensões para a posterior elaboração de um modelo preditivo de qualidade da educação superior na modalidade a distância e os respectivos indicadores de avaliação que pudessem identificá-la. Como resultado, consolidou-se durante o processo a necessidade de avaliar o impacto não somente dos fatores extrainstitucionais pelo perfil (background cultural, socioambiental e aspectos motivacionais dos estudantes), mas, em outro momento, os fatores intrainstitucionais, o que implica: (1) condições de oferta de ensino; (2) suporte institucional ao ingressantes; (3) estrutura organizacional — gestão e organização do trabalho educacional, currículo, planejamento e monitoramento; (4) formação, profissionalização e ação pedagógica docente; (5) taxas de acesso, condições de permanência em função da diversidade socioeconômica e cultural e (6) desempenho acadêmico satisfatório dos estudantes.

Tais aspectos reforçam os elementos já destacados no início deste artigo. A necessária vinculação e articulação com a gestão, com um currículo inovador e voltado à formação integral do aluno, a busca de uma educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças, a ênfase no protagonismo e a formação de redes que envolvam os estudantes em questões relevantes à sua comunidade e que problematizam seus espaços de atuação.

De forma complementar e como resultado disso, o êxito acadêmico será tratado dentro de um contexto de referência de expansão de ensino superior na modalidade a distância, na busca pela democratização expressa no PNE e nas políticas públicas de criação de um novo marco regulatório com a efetiva criação de polos nos cursos ofertados a distância.

Como continuidade do estudo, as dimensões que sirvam de parâmetros de excelência de ensino serão analisadas em três momentos, em um estudo descritivo por questionário, com enfoque preditivo e de desenvolvimento longitudinal, dada a sequência temporal do processo de transição para a educação superior: início dos estudos, término do primeiro semestre e conclusão do primeiro ano de estudos. Assim, será possível descrever o perfil de entrada dos estudantes nos cursos a distância, conhecer e analisar o processo de transição dos alunos ao final do primeiro período de estudos, descrever e analisar a sua transição durante o primeiro ano de estudos e determinar os fatores associados à qualidade acadêmica.

**REFERÊNCIAS**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD Brasil 2016. Curitiba: Intersaberes, 2017.

\_\_\_\_\_\_. **Censo EAD Brasil 2015:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: Intersaberes, 2016. Disponível em: <<http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_\_. **Censo EAD Brasil 2016:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: Intersaberes, 2017. Disponível em: <>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ATUALIZADA legislação que regulamenta educação a distância no país. **Portal do MEC,** Brasília, 26 maio 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BERTOLIN, J. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação:** revista da avaliação da educação superior, Campinas, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.

BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 62, p. 245-259, dez. 2016.

BRASIL. **Constituição** **(1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

\_\_\_\_\_\_. [Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%209.057-2017?OpenDocument). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 30 maio 2017. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

\_\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

\_\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital nº 2, de 11 de janeiro de 2018. Programa Universidade para Todos – Prouni: processo seletivo: primeiro semestre de 2018. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, n. 10, 15 jan. 2018. Seção 3, p. 1-4.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 10, de 31 de julho de 2015. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, n. 146, 3 ago. 2015. Seção 1, p. 99-100.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o processo seletivo do Fies e P-Fies. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, n. 249, 29 dez. 2017. Seção 1, p. 16-19.

\_\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC; Sase, 2014.

\_\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Relatório anual de avaliação do PPA 2012-2015:** ano-base 2015. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/avaliacao_ppa/relatorio-de-avaliacao-do-ppa-2012-2015/relatorio-avaliacao-ppa-vol2-programas-tematicos.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

\_\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2012:** resumo técnico. Brasília: MEC; Inep, 2014.

\_\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2013:** resumo técnico. Brasília: MEC; Inep, 2015.

\_\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2014:** resumo técnico. Brasília: MEC; Inep, 2016.

\_\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2015:** notas estatísticas. Brasília: MEC; Inep, 2016. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2016**: principais resultados. Brasília: MEC, Inep; Deed, 2016. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

\_\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Microdados do censo da educação superior 2012:** manual do usuário: versão 1. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<https://hackathonparaeducacao.files.wordpress.com/2014/04/leia_me_censo_superior_2012.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2018.

CASTRO, F.; OLIVEIRA, A. C. C. Associação entre a aptidão física relacionada à saúde e o desempenho acadêmico em adolescentes. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano,** Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 441-449, 2016.

COSTA, A. R. et al. Expectativas acadêmicas dos alunos do ensino superior: construção e validação de uma escala de avaliação. **Psicologia, educação e cultura**, Vila Nova de Gaia, v. 16, n. 1, p. 70-85, 2012.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DIAS, R. L. C. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2679/pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FAGUNDES, C. V. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/3026/pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

\_\_\_\_\_\_. O uso do questionário online em programas de mobilidade acadêmica: um estudo metodológico. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 6., 2014, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM; AUGM, 2014. p. 65-68.

\_\_\_\_\_\_; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição do ensino médio-educação superior. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, L. L. (Org.). **Números do ensino superior privado no Brasil 2017:** ano-base 2016. Brasília: Abmes, 2018.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças,** São Paulo, v. 1, n. 37, p. 73-84, 2005.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística da Unesp,** Florianópolis, 24 fev. 2012. p. 1-17.

MARTINS, D.; LACERDA, C. B. F. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao ensino superior brasileiro. **Pro-Posições,** Campinas, v. 26, n. 3, p. 83-101, dez. 2015.

MEC atualiza regulamentação de EAD e amplia a oferta de cursos. **Portal do MEC,** Brasília, 21 jun. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/50451-mec-atualiza-regulamentacao-de-ead-e-amplia-a-oferta-de-cursos>>. Acesso em: 20 maio 2018.

MOROSINI, M. C. et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

NIQUINI, R. P. et al. Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 359-381, 2015.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na universidade federal de minas gerais. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 33, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para todos:** o imperativo da qualidade: relatório conciso. Paris, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334POR.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

QUANTOS polos de educação a distância credenciados pelo MEC existem hoje no país? **Portal do MEC,** Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12825-quantos-polos-de-educacao-a-distancia-credenciados-pelo-mec-existem-hoje-no-pais>>. Acesso em: 20 maio 2018.

QUEIROZ, Z. C. L. S. et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, ago. 2015.

RODRÍGUEZ, S.; FITA, E.; TORRADO, M. El rendimento académico en la transición secundaria. **Revista de Educación,** Madrid, n. 334, p. 391-414, 2004. Disponível em: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re334/re334_22.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

SILVA, M. G. Q.; EHRENBERG, M. C. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Pro-Posições,** Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-32, abr. 2017.

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Mapa do ensino superior no Brasil 2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. **Psico-USF,** Itatiba, v. 19, n. 1, jan./abr. 2014.

SOUSA, L. S. L.; LIMA, D. C. B. P. Educação superior a distância e conselho nacional de educação: relações e ações. In: SEMINÁRIO POLÍTICAS E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 8., 2015, Goiânia. **Anais...** Goiânia:UFG, 2015.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. **Avaliação:** revista da avaliação da educação superior, Campinas, v. 22, n. 2, maio/ago. 2017.

1. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>>. Acesso em: 1º abr. 2018. [↑](#footnote-ref-1)
2. A categorização de matrícula neste estudo segue a metodologia aplicada no Censo 2012, que “corresponde à soma de vínculos de aluno a um curso superior iguais a “cursando” ou “formado” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 7). [↑](#footnote-ref-2)
3. Como o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentou o art. 80 da LDB e revogou o decreto de 2005, bem como a portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, que regula o decreto. [↑](#footnote-ref-3)
4. Segundo reportagem do jornal **Estadão**em sua edição on-line, a partir de fontes do MEC, o total de polos cadastrados subiu 85% no segundo semestre de 2017, saltando de 7,1 mil para 13,2 mil. Isso logo após a última resolução de junho 2017 até janeiro 2018. Ver em: ZUCCHI, Gustavo. *Polos de EAD quase dobram após nova regra do MEC.* **Estadão**.30 Jan 2018. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,polos-de-ead-quase-dobram-apos-nova-regra-do-mec,70002170485>>. Acesso em: 20 maio 2018. [↑](#footnote-ref-4)