

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA
INSTITUTO DE QUÍMICA

LICENCIATURA EM QUÍMICA

ANÁLISE CRÍTICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA
MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFRJ A PARTIR DE DADOS
CENSITÁRIOS

DANIEL MOREIRA DA SILVA

Rio de Janeiro - RJ

2023

DANIEL MOREIRA DA SILVA

**ANÁLISE CRÍTICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA
MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFRJ A PARTIR DE DADOS
CENSITÁRIOS**

Trabalho acadêmico de conclusão de curso,
confeccionado a fim de obter-se o título de
Licenciado em Química pela Universidade
Federal do Rio de Janeiro.

Docente orientador

Prof. Ph.D. Joaquim Fernando Mendes da Silva.

Rio de Janeiro – RJ

2023

DANIEL MOREIRA DA SILVA

**ANÁLISE CRÍTICA DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA
MODALIDADE A DISTÂNCIA DA UFRJ A PARTIR DE DADOS
CENSITÁRIOS**

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Fernando Mendes da Silva.

Professor(a) Examinador(a)

Professor(a) Examinador(a)

DEDICATÓRIA

Em memória de minha mãe

AGRADECIMENTOS

Faltariam palavras para expressar o quão feliz estou por chegar neste momento depois de tantos fatores adversos para serem superados. Como ninguém é bom sozinho sou extremamente grato a inúmeras pessoas pelo fato de ter tido suporte para sustentar os meus ideais e poder seguir em frente.

Contudo, primeiramente agradeço a DEUS por ter propiciado que eu chegasse nesta etapa após algumas batalhas dolorosas. Especialmente depois do óbito de minha adorável mãe. A minha mãe, onde estiver, por ter me dado educação e também por ter moldado o meu caráter para que este jamais seja colocado em dúvida. E obviamente muito amor durante todo tempo que tivemos juntos.

A todos os meus familiares, mas especialmente a minha madrinha Lídia, a minha afilhada Jullia e os meus sobrinhos Maria Eduarda e João Gabriel por terem estado comigo nos momentos mais complicados.

E também aos professores Cássia Curan e Joaquim Silva da Universidade Federal do Rio Janeiro e ao professor Hugh Burrows da Universidade Coimbra por terem sido, incontestavelmente, meus pilares de sustentação acadêmica quando pensei que nada mais daria certo dentro âmbito universitário.

E por fim, mas não menos importante ao meu glorioso São Judas Tadeu e minha Nossa Senhorada Conceição por intercederem por mim junto ao criador.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo promover uma breve análise do curso de Licenciatura em Química na modalidade semipresencial da Universidade de Federal do Rio de Janeiro em seus quatro polos de atuação. Este diagnóstico tem como pilar estrutural a busca por um entendimento resumido do perfil do corpo discente que compõem os seus polos: Angra dos Reis, Nova Iguaçu, Piraí e São Gonçalo. Este alicerce interpretativo educacional está vinculado à exposição de parâmetros como a faixa etária, a etnia e a procedência escolar, entre outros. Também foi realizada uma identificação dos fatores que circundam a evasão acadêmica, bem como dos que promovem certa estagnação nas diversas etapas de desenvolvimento universitário.

Através da confecção deste trabalho observou-se que a maioria dos alunos se autodeclararam como brancos nos quatro polos citados anteriormente, bem como o elevado número de alunos oriundos da rede particular de ensino. Com o passar dos anos constatou-se também que a faixa etária dos alunos declinou em virtude de os novos discentes considerarem a educação a distância uma forma qualitativa de prosseguirem no mundo acadêmico após o término das atividades no ensino médio. Não se pode esquecer de citar que o número não expressivo de formados converge para a realidade também encontrada no ensino tradicional presencial, tendo como fatores a evasão acadêmica e a reprovação contínua em determinadas disciplinas que geram frustração e desânimo para querer continuar no curso.

Palavras chaves: Educação; Ensino a distância; Educação Semipresencial.

ABSTRACT

The present work aims to promote a brief analysis of the Degree in Chemistry Teacher course in the blended modality of the Federal University of Rio de Janeiro in its four municipalities of activity. This diagnosis has as its structural pillar the search for a summarized understanding of the profile of the students of the learning centers of Angra dos Reis, Nova Iguaçu, Piraí and São Gonçalo. This educational interpretative foundation will be linked to the exposition of parameters such as age, ethnicity and school origin, among others. An identification of the factors surrounding academic dropout was also carried out, as well as those that promote a certain stagnation in the various stages of university development.

Through the preparation of this work, it was observed that the results found, such as the ethnic supremacy of the self-declared white race, are evident in the four poles mentioned above, as well as the high number of students from the private school network. Over the years, it was also found that the age group of students declined due to the fact that new students considered distance education a qualified form of college in the academic world after the end of high school activities. One cannot forget to mention that the non-expressive number of graduates converges with the reality also found in traditional face-to-face teaching, having as factors academic evasion and continuous failure in certain disciplines that generated frustration and discouragement to want to continue in the course.

Keywords: Education; Distance learning; Semi-face-to-face Education.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	10
LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE QUADROS	13
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	14
INTRODUÇÃO	15
REVISÃO DA LITERATURA	17
LEGISLAÇÃO	21
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO.....	24
EaD NO BRASIL	26
A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	36
A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	37
O CARÁTER INCLUSIVO NA EAD	40
A EVASÃO	42
RECURSOS EDUCACIONAIS DISPONÍVEIS EM CURSOS A DISTÂNCIA.....	48
SISTEMA EAD NA PANDEMIA DA COVID-19 E OS MODELOS DE EDUCAÇÃO.....	50
METODOLOGIA APLICADA	66

OS PÓLOS REGIONAIS DO CEDERJ	67
OS PÓLOS DE QUÍMICA EAD DA UFRJ.....	68
A FAIXA ETÁRIA NOS PÓLOS	70
AS ETNIAS.....	73
MATRÍCULAS TRANCADAS.....	78
A PROCEDÊNCIA ESCOLAR DOS ALUNOS	80
FORMADOS E FORMANDOS	84
ETAPAS FINAIS DE CURSO	85
MELHORIAS NA VIDA DOS EGRESSOS DO ENSINO SUPERIOR.....	87
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de aceitação com a assertiva “A oferta de cursos EAD requer uma infraestrutura técnica mais complexa do que os cursos presenciais”, em porcentagem e escala Likert de 1 a 5. ..	39
Gráfico 2 - Grau de assertividade com a afirmação “Educação a distância requer inovação tecnológica continua”, em percentual e em escala Likert de 1 a 5	39
Gráfico 3 - Distribuição da faixa etária dos alunos de cursos regulamentados totalmente à distância, semipresenciais e presenciais, em percentual.....	40
Gráfico 4 - Recursos educacionais disponíveis em cursos à distância	48
Gráfico 5 - Recursos de acessibilidade disponíveis.....	63
Gráfico 6 - Faixa etária dos alunos ingressantes	72
Gráfico 7 - Etnias auto declaradas de 2014	75
Gráfico 8 - Etnias auto declaradas de 2017	75
Gráfico 9 - Etnias auto declaradas de 2018	76
Gráfico 10 - Taxa de decaimento das matrículas trancadas entre 2014 e 2018.....	80
Gráfico 11 – Representação dos alunos da rede privada de ensino entre 2014 e 2018	81
Gráfico 12 – Representação dos alunos da rede pública de ensino entre 2014 e 2018.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução dos pólos	67
Tabela 2 - Ano de ingresso e início de atividades nos cursos de química	69
Tabela 3 - Faixa etária dos ingressantes no curso de química em 2014 nos respectivos pólos.	70
Tabela 4 - Faixa etária dos ingressantes no curso de química em 2017 nos respectivos pólos.	71
Tabela 5 - Faixa etária dos ingressantes no curso de química em 2018 nos respectivos pólos.	71
Tabela 6 - Etnias representadas nos pólos em 2014 no ato da matrícula	73
Tabela 7 - Etnias representadas nos pólos em 2017 no ato da matrícula	73
Tabela 8 - Etnias representadas nos pólos em 2018 no ato da matrícula	74
Tabela 9 - Número de matrículas trancadas.....	79
Tabela 10 - Procedência escolar	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcos da EaD entre 1978 e 1988	30
Figura 2 – Marcos da EaD entre 1989 e 1995	31
Figura 3 – Marcos da EaD entre 1998 e 2001	32
Figura 4 – Marcos da EaD entre 2003 e 2005	33
Figura 5 - Organograma das instituições do consórcio Cederj.....	35
Figura 6 - Organograma das instituições que ofertam cursos de ensino superior no consórcio Cederj.....	36
Figura 7 - Organograma das categorias de abandono de curso.....	46
Figura 8 – Enfoques da Evasão na EaD	47
Figura 9 - Organograma dos pólos que ofertam cursos de química pela UFRJ.....	68
Figura 10 - Organograma dos pólos que ofertam cursos de química pela UENF	69
Figura 11 - Organograma de causas do trancamento acadêmico	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Definições de Educação a Distância	17
Quadro 2 - Evolução histórica da Educação a Distância no Brasil.....	34
Quadro 3 – Síntese de algumas perspectivas de evasão	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro.

CEFET/RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca.

EaD - Ensino à distância.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

FAETEC - Fundação de Apoio a Escola Técnica.

IES - Instituições de Ensino Superior.

IFF - Instituto Federal Fluminense.

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC - Ministério da Educação.

PCD - Pessoa com deficiência.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação.

UAB - Universidade Aberta do Brasil.

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

UERJ - Universidade do Estado Rio de Janeiro.

UEZO - Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

UFF - Universidade Federal Fluminense.

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

A Educação à Distância – EaD – atuante e atrelada às tecnologias de informação e comunicação – TICs – surge como uma estratégia das políticas públicas brasileira dos últimos 20 anos para a democratização e expansão do ensino, especialmente na formação superior, continuada e no aperfeiçoamento profissional (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Neste período, foram criadas leis, decretos, resoluções e portarias normativas implementadas pelos governos na busca da inserção da população mais carente no sistema de ensino (SIMONATO, 2014). Estas estratégias políticas foram adotadas devido à demanda da sociedade, hoje fortemente baseada no conhecimento, em acompanhar a “revolução tecnológica” dos últimos tempos, que atua em todos os setores desta sociedade, especialmente na educação.

A utilização e o emprego da Educação à Distância como forma de democratizar o ensino superior no Brasil têm sido um assunto amplamente discutido por pesquisadores da área de Educação. Alguns autores defendem a EaD como uma modalidade de ensino capaz de ampliar o número e as possibilidades de acesso ao ensino superior a parcelas cada vez maiores da população (SOUSA, 2011). Assim, segundo esses autores, os programas governamentais de apoio e fomento à criação e implementação de cursos superiores via EaD contribuem, significativamente, para que o nível superior da educação seja cada vez mais acessível em nosso país (ALMEIDA, 2007).

Contrariamente, outro grupo de autores denuncia um suposto esvaziamento de conteúdo, como uma forma de redução na qualidade de ensino e de formação crítica, segundo eles, operacionalizada por meios dos cursos nesta modalidade (PEREIRA; MORAES; TERUYA, 2017). Dessa forma, julgam as políticas de fomento a esse modo de ensino como puramente interessadas numa “mercantilização” orquestrada pelas diretrizes trazidas pelo conjunto de organismos envolvidos com as políticas brasileiras (PEREIRA, 2009).

Apesar de todas as estratégias e atos governamentais e de tantos atrativos, a EaD, assim como o ensino presencial, tem índices consideráveis de evasão, especialmente nas Instituições de Ensino Superior. Cabe ressaltar que a evasão pode acontecer por diversos motivos, desde o desinteresse do aluno ou necessidade de trabalhar, até o mau planejamento do curso oferecido (NEVES; MOURA, 2021). As características estruturais e circunstâncias

da vida que geram evasão em EaD devem ser estudadas de forma mais incisiva. (ESPÍNDOLA; DE LACERDA, 2013).

Sendo assim, o presente trabalho tem objetivo promover um breve mapeamento do curso de Licenciatura em Química na modalidade semipresencial da Universidade de Federal do Rio de Janeiro em seus quatro polos de atuação (Angra dos Reis, Nova Iguaçu, Piraí e São Gonçalo) em termos de perfil do alunado.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho está relacionada com uma necessidade pessoal de buscar entender quais são as principais características do corpo discente que o compõem. Assim, espera-se que esse trabalho promova a visibilidade e respeitabilidade que o curso merece, até mesmo dentro da própria UFRJ, mostrando que existe uma estrutura qualitativa de ensino que pode ofertar, da mesma forma que o ensino presencial, melhorias sociais e financeiras na vida do egresso diplomado.

REVISÃO DA LITERATURA

A Educação a Distância no Brasil é regulamentada pelo Governo Federal através da Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). Enquanto que, no decreto 9.057 traz as disposições específicas para a educação a distância (BRASIL, 2017). Essas leis, diretrizes e normas ao longo das últimas décadas têm sido tema frequente em pesquisas e trabalhos realizados nestes últimos anos (CRUZ; LIMA, 2019; HAYASHI et al., 2019; SANTOS, 2020). Alguns pesquisadores refletem sobre a forma como ela disponibiliza em grande escala o acesso à educação de quem não tem condições de frequentar o ensino presencial e se utiliza de recursos computacionais para ter acesso ao mesmo, em seu tempo e espaço (VALENTE, 2003).

Existe uma divergência na literatura, com relação aos conceitos relacionados à área, como tempo, distância, educação e ensino, além da carência de maior aprofundamento na temática (BERTOLIN, 2021). Com relação a estas definições, alguns exemplos são mostrados no Quadro 1 :

Quadro 1- Definições de Educação a Distância.

Autor	Definição
<ul style="list-style-type: none">• BRASIL (1998) <p>Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998.</p> <p>(Este decreto tem por objetivo articular todas as atribuições do ensino a distância objetivando promover a manutenção legal dos caracteres que compõem esta modalidade de ensino em seus diferentes níveis de escolarização)</p>	<p>É uma forma de ensino que possibilita a auto aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • BRASIL (2005) <p>Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.</p> <p>(Este decreto tem o objetivo de estabelecer as bases e diretrizes da educação nacional)</p>	<p>Art. 1º: Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • HOLMBERG (1977) 	<p>A Educação a Distância apresenta várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecido por uma organização tutorial.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • PETERS (1983) 	<p>É um método racionalizado de prover conhecimento - tomando-se por base a definição do trabalho - o qual, como resultado da aplicação de princípios da organização industrial, bem como do uso extensivo da tecnologia, especialmente para reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • MOORE; KEARSLEY (1996) 	<p>É uma aprendizagem planejada que normalmente ocorre em diferentes lugares de onde se encontra o professor, o que requer técnicas especiais do desenho de curso, de tecnologias instrucionais, de métodos de comunicação eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos administrativos e organizacionais especiais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ELIA (2005) 	<p>Visão reducionista que não leva em conta a natureza multifacetada dessas tecnologias. Estas fazem com que o professor possa rapidamente se apropriar da TIC com uma total autonomia e que se for aliada a uma dose de criatividade e a uma reflexão crítica sobre suas crenças e práticas pedagógicas induzidas por políticas públicas corretas - desencadeará as mudanças de posturas e de modelos de ensino necessários; que encurta distâncias aproximando professores e alunos com interesses comuns, onde quer que eles estejam, promovendo a democratização do conhecimento de forma integrada, multidisciplinar e cooperativa, criando a verdadeira Universidade do Brasil.</p>

Fonte: adaptado do original de Santos (2007).

No Quadro 1 são observados diferentes conceitos relacionados à definição desta modalidade. Até o próprio nome é tema de debate, onde uns usam Ensino a Distância enquanto outros, Educação à Distância, termos ainda considerados por terceiros como sinônimos, expressando-as como parte do processo de ensino/aprendizagem.

Ao definirmos ensino, tem-se a ideia de instrução, transmissão de conhecimento, informações e treinamento, enquanto educação é a prática educativa, um processo de ensino/aprendizagem que orienta a aprendizagem individual, ou seja, o pensamento. Neste trabalho será adotado o termo “Educação a Distância”, sem a utilização do acento.

É importante chamar a atenção para as características que alicerçam o ensino semipresencial, que é uma modalidade que conjuga atividades presenciais obrigatórias a outras formas de orientação pedagógica. Tais atividades podem ser realizadas sem a presença física do aluno em sala de aula, utilizando recursos didáticos com suporte tecnológico, de material impresso e/ou de outros meios de comunicação.

LEGISLAÇÃO

No Brasil a EaD é resultante de ações governamentais e privadas a fim de implantar, expandir e democratizar a educação ao longo de décadas. Desde o final da década de 70 até hoje, várias políticas públicas foram implementadas na tentativa de estimular a EaD. As bases legais foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que sua regulamentação veio com o Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Quanto à normatização, definida na Portaria Ministerial nº 4.361, de 2004, esta veio explicitar algumas disciplinas que não foram inseridas ou que foram apenas listadas na LDB. Em 03 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação lato e stricto sensu, dando a possibilidade de cursos de mestrado, de doutorado e de especialização à distância (BRASIL, 2005).

Contudo, apesar das ações apresentadas anteriormente terem incentivado a EaD no Brasil, foi com a publicação do Decreto n.º 5.622/2005, regulamentando o artigo 80 da LDB, que ela ganhou força de maneira efetiva. Com o Decreto, os cursos formatados em EaD foram obrigados a serem projetados com o mesmo período do curso equivalente na modalidade presencial; autorizou a modalidade na educação básica apenas de modo complementar à formação do aluno; normatizou o processo de credenciamento de todos os níveis da educação: especial, profissional, técnica, tecnológica e educação superior (graduação, especialização, mestrado e doutorado); definiu regras de certificação e estabeleceu critérios obrigatórios como avaliações de estudantes, exames presenciais, estágios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino (BRASIL, 2005).

O Artigo 30, do Decreto nº 5.622/05, dispõe sobre o credenciamento de instituições para oferta da EaD e solicitação de autorização junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinamentos fundamental e médio à distância. Este Decreto deu competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino de que trata o artigo 8º da LDB para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições para a oferta de cursos à distância, direcionados para a educação fundamental de jovens e adultos - EJA, ensino médio e educação

profissional de nível técnico (BRASIL, 2005).

Enquanto que, o artigo 24, do Decreto nº 5.622/05, em face do disposto no § 1º, do artigo 80, da Lei nº 9.394, de 1996, determina que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) à distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União e obedecerão às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecido no referido decreto (BRASIL, 2005). No artigo 11, a Resolução nº 1 de 2001, estabelece que: i) os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União; ii) os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso (BRASIL, 2001).

O MEC sinaliza outros decretos e portarias importantes, tais como:

- Decreto N.º 5.773 de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o “exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”; Decreto N.º 6.303 de 12 de dezembro de 2007 que “altera os dispositivos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006” (BRASIL, 2006).
- Portaria de nº 1, de 10 de janeiro de 2007, que estabelece o calendário de avaliações do ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES;
- Portaria de nº 2 (revogada), de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade em EaD;
- Portaria nº 40, de 13 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação;
- Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, que fixa critérios para dispensa de avaliação no local referente aos pedidos de autorização de cursos superiores, na modalidade

presencial, dispensando-se a visita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Em 2017, foi criado o Decreto n.º 9.057, de 2017, que define que as instituições de ensino superior podem ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância. Uma das mudanças foi a criação de polos de educação a distância pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigência de credenciamento prévio para a oferta presencial, de forma que as instituições poderão oferecer, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais, como era até então. A nova regra também estabelece que o credenciamento exclusivo para cursos de pós-graduação lato sensu, além de regulamentar a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2017).

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO MUNDO

Segundo Golvêa e Oliveira (2006), alguns compêndios citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na Bíblia, como a origem histórica da Educação a Distância. Estas epístolas ensinavam como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis e teriam sido enviadas por volta de meados do século I. Considerando à parte esta informação, é possível estabelecer alguns marcos históricos que consolidaram a Educação a Distância no mundo, a partir do século XVIII (OLIVEIRA, 2009; VASCONCELOS, 2010):

- 1728 – marco inicial da Educação a Distância: é anunciado um curso pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, onde o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Após iniciativas particulares, tomadas por um longo período e por vários professores, no século XIX a Educação a Distância começa a existir institucionalmente;
- 1829 – na Suécia é inaugurado o Instituto Líber Hermondes, que possibilitou mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a Distância;
- 1840 – na Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa;
- 1856 – em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussaine e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência;
- 1892 – no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes;
- 1922 – nesse ano iniciam-se cursos por correspondência na União Soviética;
- 1935 – o Japanese National Public Broadcasting Service inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial;
- 1947 – inicia-se a transmissão das aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris, França, por meio da Rádio Sorbonne;
- 1948 – na Noruega, é criada a primeira legislação para escolas por correspondência;

- 1951 – nasce a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade;
- 1956 – a Chicago TV College, nos Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão, cuja influência pode notar-se rapidamente em outras universidades do país que não tardaram em criar unidades de ensino a distância, baseadas fundamentalmente na televisão;
- 1960 – na Argentina, nasce a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que integrava os materiais impressos à televisão e à tutoria;
- 1968 – é criada a Universidade do Pacífico Sul, uma universidade regional que pertence a 12 países-ilhas da Oceania;
- 1969 – no Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta;
- 1971 – a Universidade Aberta Britânica é fundada;
- 1972 – na Espanha, é fundada a Universidade Nacional de Educação a Distância;
- 1977 – na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta;
- 1978 – na Costa Rica, é fundada a Universidade Estadual a Distância;
- 1984 – na Holanda, é implantada a Universidade Aberta;
- 1985 – é criada a Fundação da Associação Européia das Escolas por Correspondência;
- 1985 – na Índia, é realizada a implantação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi;
- 1987 – é divulgada a resolução do Parlamento Europeu sobre Universidades Abertas na Comunidade Européia;
- 1987 – é criada a Fundação da Associação Européia de Universidades de Ensino a Distância;
- 1988 – em Portugal, é criada a Fundação da Universidade Aberta;
- 1990 – é implantada a rede europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Européia.

Todos esses acontecimentos e o surgimento das diversas instituições foram importantes para a consolidação da Educação a Distância, oferecida atualmente em todo o mundo. Hoje, mais de 80 países, nos cinco continentes adotam a Educação a Distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não formais, atendendo a milhões de estudantes (OLIVEIRA, 2009). No momento, é crescente o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos, através da Educação a Distância. As universidades à distância têm incorporado, ao longo de sua história, novas tecnologias de informática e de telecomunicação. Um exemplo foi o desenvolvimento da Universidade a Distância de Hagen, que iniciou seu programa com material escrito em 1975 e hoje oferece material didático em áudio, vídeo texto interativo e videoconferências. Tendências similares podem ser observadas nas universidades abertas da Inglaterra, da Holanda e na Espanha (SILVA, 2019).

EaD NO BRASIL

Segundo o Ministério da Educação (2022), 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. Esta definição está presente no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB).

Além disso, o Ministério da Educação (2022) ainda diz que “conforme previsto no Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), a instituição interessada em oferecer cursos superiores a distância precisa solicitar credenciamento específico à União”.

Atualmente, o ensino a distância no Brasil já é um método consolidado. Segundo o Inep, através do Censo realizado em 2019, a tendência do ensino a distância levou a um aumento de mais de 370 % nas matrículas de graduação em uma década, e o número continua crescendo. São quase 2000 cursos contemplando desde as primeiras séries da educação básica até a diversas ramificações no ensino superior, beneficiando milhares de pessoas em todo o país. Progressivamente as universidades estão se

especializando em desenvolver diferentes atividades que possam estruturar o ensino a distância para melhor atender o público que desfruta e necessita desta modalidade de ensino (EAD.COM. BR, 2022).

A EaD tem sido há tempo muito tratada com status de “novidade” ou “inovação” no cenário educacional brasileiro. Muitos, de forma leiga, têm se referido a tal modalidade de ensino como se fosse algo recém-criado, sem uma fundamentação teórica ou mesmo uma organização que lhe dê suporte. Quando envolvidos/embasados na teoria e na historicidade da modalidade no Brasil, podemos observar que tal visão simplista é, também, errônea (BORGES, 2015).

A educação a distância existe no Brasil há mais de um século, muito em decorrência do processo de industrialização, gerando uma demanda por políticas educacionais que formassem o trabalhador para a ocupação industrial. Para atender esse cenário a EaD surge como uma alternativa para esta demanda, principalmente através das rádios, proporcionando a formação dos trabalhadores do meio rural sem necessidade de deslocamento para os centros urbanos (ROSA; VICENTE, 2017).

Estudos de diferentes fontes sinalizam que, já em 1900, circulavam anúncios em jornais do Rio de Janeiro que ofereciam a profissionalização por via postal. Era um curso de datilografia que não era oferecido por uma escola, mas por professores particulares. Apesar destas medidas pontuais, importantes num momento de consolidação da República, o marco oficial é a fundação das Escolas Internacionais em 1904 (ALVES, 2022).

A unidade didática formalmente alicerçada era um braço de uma organização americana chamada Open University que existe até hoje e encontra-se presente em alguns países. Os cursos oferecidos foram todos voltados para candidatos a emprego, principalmente nos setores de comércio e serviços. Claro que o ensino era feito por correspondência, com a entrega do material pelo correio, sendo o percurso dos trens o principal mecanismo de transporte deste conteúdo de aprendizagem. Sendo assim nos primeiros vinte anos, tivemos, portanto, apenas uma modalidade, como em diversos outros países (ALVES, 2022).

Segundo os autores Fernandes, Henn e Kist (2019), alguns dos movimentos de maior relevância na evolução da EAD em nosso país no século passado são listados a seguir:

- Cursos da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro mais conhecida como Rádio Sociedade, foi a primeira emissora do Brasil, criada em abril de 1923 na cidade do Rio de Janeiro, que na época capital do país, com o objetivo de ser um veículo de comunicação eminentemente educativo, cultural e artístico;
- Rádio Escola Municipal fundada por Edgard Roquette Pinto em 1934. Tendo com um dos seus objetivos assessorar a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro;
- Instituto Monitor criado em 1939, através de seu fundador, Nicolas Goldberg, criou o curso a distância de radiotécnico evidenciando uma necessidade de criação de mão obra especializada para atender as demandas de assistência técnica para mídia nacional da época;
- Universidade da Força Aérea em 1947;
- Movimento da escola primária na década de 1960 período de grande importância histórica para o Brasil, pois ocorria a sucessão presidencial com a saída de Juscelino Kubitschek e entrada de Jânio Quadros bem como ocorria os primeiros movimentos para o posterior início da ditadura militar em 1964;
- Projeto SACI (1967) que tinha a finalidade de estabelecer um sistema de ensino via teleeducação através da utilização de satélites. O mesmo encerrou suas atividades no ano de 1976;
- Projeto Minerva na década de 1970 com intuito de atender os preceitos do governo militar da época promoveu uma sistemática na marcha educacional utilizando não só o rádio, mas também a televisão

como mecanismo difusor do exercício do ensino e aprendizagem;

- Telecurso, criado na década de 70 através da cooperação entre a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho. Conhecido atualmente como Telecurso 2000;
- Salto para o Futuro na década de 90.

A história do EaD no Brasil pode ser dividida em três estágios: um desde os primórdios, um entre e outro da era mais moderna. No primeiro caso, os aspectos qualitativos foram oriundos da influência das Escolas Internacionais (1904), que é o ponto de partida de tudo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro conforme citado anteriormente (Fernandes, Henn e Kist, 2019).

O Instituto Monitor mencionado acima e o Instituto Universal Brasileiro fundado em 1941 localizado no estado de São Paulo tem grande notoriedade devido as suas atuações no seguimento de educação a distância e também por terem conseguido se manter até os dias de hoje. Ambas instituições moldaram o público-alvo adequado para serem capacitados na área de formação profissional básica para o mercado de trabalho (Fernandes, Henn e Kist, 2019).

Sendo assim estas entidades podem ser dispostas na fase intermediária do processo de desenvolvimento educacional tendo em vista os três níveis possíveis até o momento. Na vertente do ensino superior a UnB (Universidade de Brasília), fundada em 1962, teve um papel muito importante na estruturação dos programas de projeção. Contudo, o momento vivido pelas regras da ditadura militar não propiciou que as ações do colegiado universitário pudessem se efetivar com força da mesma forma que ocorreu limitação da autonomia acadêmica (ALVES, 2022).

Em relação ao terceiro estágio de desenvolvimento, correspondendo a era mais moderna, deve-se chamar a atenção para a atuação de três instituições que fizeram história. São elas: a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, o Instituto de Pesquisa e Gestão Educacional e a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ALVES, 2022). Embora as primeiras ações voltadas para a EaD no Brasil nos levem

ao final do século XIX e percorram o século XX, uma intensificação dessas ações ocorreu no ano de 1978 (CRUZ; LIMA, 2019, p.3).

Portanto, no intervalo entre os anos de 1978 e 1995, período antecedente à implementação da Lei de Fundamentos e Diretrizes da Educação (LBD), será apresentado ao longo do texto figuras com ênfase cronológica visando destacar a educação EaD no país. Onde as mais expressivas se encontrarão particularizadas no corpo de texto, especialmente a partir de 1996, onde as ações são mais significantes. Por conta disto evidenciou-se a necessidade de esmiuçar o processo (CRUZ; LIMA, 2019, p.4).

Figura 1 – Marcos da EaD entre 1978 e 1988.

ACÕES		CARACTERÍSTICAS
Telecurso 2º Grau Televisão	1978	Programas de TV com material impresso disponível
Cursos de Extensão UnB/Open Universit da Inglaterra	1979	Fascículos veiculados em jornais e revistas em capitais
Pós-graduação tutorial a distância - CAPES	1981	Capacitação de docentes universitários do interior
Telecurso 1º Grau Televisão	1979 1983	No formato no Telecurso 2º Grau com conteúdos de 1º Grau
Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (Sinred)	1983	Transmitir a radiodifusão no Brasil
Projeto Ipê - Fundação Padre Anchieta, TV Cultura e Sec. Educação de São Paulo	1984	Capacitação de docentes do ensino fundamental com multimeios e impressos
Curso Verso e Reverso - Educando o Educador	1988	Por correspondência e programas na TV Manchete

Fonte: CRUZ; LIMA (2019).

Entre 1989 e 1995, as principais medidas adotadas estão descritas na figura 2.

Figura 2 – Marcos da EaD entre 1989 e 1995.

ACOES		CARACTERÍSTICAS
Primeiro Encontro Nacional de Educação a Distância (Ipaec)	1989	Debates sobre a EaD Nacional
Primeira graduação a distância no país - UFMT	1992	Curso de pedagogia
Consórcio Brasil EaD (Mec e 46 IES)	1993	2 cursos de especialização para coordenadores e técnicos de educação estaduais
Sistema Nacional de Educação a Distância (Sinead)	1994	Facilitar o acesso ao conhecimento social e científico disponível
Telecurso 2000 Televisão	1995	Mais amplo - Ensinos Fundamental, Médio e Profissionalizante
TV Escola	1995	Programas em canal próprio gravados pela escola
Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed)	1995	Fortalecer a EaD e incentivar o uso das novas tecnologias

Fonte: CRUZ e LIMA (2019).

Nos anos posteriores, conforme exemplificado na figura 3, poderá ser verificado algumas ações relevantes, tanto na oferta de cursos a distância gratuitos quanto em cursos pagos para alunos com interesses diversos, a partir de parcerias entre IES e na formação de professores e gestores da Educação, conforme apresentado a seguir (CRUZ; LIMA, 2019).

Figura 3 – Marcos da EaD entre 1998 e 2001.

ACOES		CARACTERÍSTICAS
Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO)	1998	Consórcio entre 7 Universidades do Centro-Oeste (Graduação e pós)
Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede)	1999	Consórcio entre 82 Ipes e 7 consórcios regionais (Graduação, pós e extensão)
Projeto Veredas (Sec. Estado de Educação de Minas Gerais)	2000	Consórcio entre 18 Universidades (Curso Normal Superior - professores do ensino fundamental)
Rede Brasileira de Ensino a Distância	2000	Associação de 10 IES privadas de ensino superior (cursos nas áreas da ciência)
Comunidade Virtual de Aprendizagem - Rede de Instituições Católicas de Ensino	2000	Compartilhar ações coletivas, práticas e conhecimento
TV Escola e os Desafios de Hoje	2000	Primeiro curso de extensão em nível nacional
Gestar I	2001	Formação Continuada

Fonte: CRUZ; LIMA (2019).

Devido à necessidade de se cumprir o PNE, percebemos que foi a partir de 2001 que as ações do governo, visando à institucionalização da educação a distância, foram intensificadas em forma de leis, resoluções, portarias e decretos que, diretamente ou não, impactaram-na quanto à forma, conteúdo e estrutura. Além dessas políticas, outras ações descritas na figura 4 mereceram destaque (CRUZ; LIMA, 2019).

Figura 4 – Marcos da EaD entre 2003 e 2005

ACOES		CARACTERÍSTICAS
ProGestão	2003	Capacitação de lideranças escolares
Gestar II	2004	Formação Continuada
ProLicenciatura	2004	Consórcio entre IEs públicas e confessionais (Licenciaturas a distância)
Mídias na Educação	2005	Cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão
ProInfantil	2005	Nível médio na modalidade normal superior
ProLetramento	2005	Formação continuada semipresencial
Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica	2005	Curso de especialização

Fonte: CRUZ e LIMA (2019).

Seguindo os acontecimentos internacionais referentes a EaD, no Brasil sua evolução histórica é marcada pelo surgimento, disseminação e popularização dos meios de comunicação, bem como nos diversos países citados anteriormente. A ela pode ser observada a evolução das fases da correspondência, do rádio e da televisão, passando pelo período de uma atuação conjugada de vários meios de comunicação, até chegar à situação atual, especialmente com o uso da internet (BARROS, 2003).

No passado, encontrou-se muita resistência em sua aceitação, pois era considerada uma ameaça ao que já estava consolidado, a educação presencial. Atualmente, esta condição mudou significativamente e a aceitação governamental, acadêmica e da sociedade convergiu para o debate e a criação de leis que estabeleceram normas para a modalidade de EaD em nosso país (BRAUER; ALBERTIN, 2010; KOCHHANN, 2021).

Vale ressaltar a existência de três períodos significativos na história da EaD brasileira (OLIVEIRA et al., 2019). Cada um deles tão importante quanto o outro nas suas funções específicas e no que representou para a implementação do sistema de EaD que existe atualmente, conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Evolução histórica da Educação a Distância no Brasil

<ul style="list-style-type: none"> • O ensino por correspondência 	<p>Iniciado durante a Revolução Industrial, na segunda metade do século XIX, que permite aos trabalhadores capacitação para atender às novas demandas exigidas pela introdução de novas formas e técnicas de trabalho. Era utilizado, principalmente, por trabalhadores de países cuja população encontrava-se dispersa geograficamente e/ou vivendo em colônias, sobretudo as inglesas e francesas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • A educação à distância, nas décadas de 1970 a 1990, com a intensificação do uso dos meios de comunicação de massa: rádio, TV e vídeo 	<p>Esse período foi fundamental para a EaD, pois representa o surgimento das universidades abertas em todo o mundo. Governos de países desenvolvidos e em desenvolvimento investiram financeiramente na elaboração de material didático, permitindo que as universidades atendessem a um número cada vez maior de alunos, que não teriam outra forma de acesso a uma educação de nível superior, não só por estarem dispersos geograficamente, mas por não terem as qualificações necessárias para o ingresso a esse nível de ensino em uma universidade tradicional. Inicia-se, nesse período, a educação superior de massa e o conceito de formação continuada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Educação à distância na era digital 	<p>Caracterizada pela utilização da Internet e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Uma das suas principais características, notadamente diferente dos períodos anteriores, está no formato do processo ensino e aprendizagem, que difere muito do modelo tradicional. Esse deve ser aberto, centrado no aluno, baseado em resultados, interativo, flexível no que diz respeito ao currículo e às estratégias de aprendizagem e não ser estreitamente vinculado às instituições de ensino superior.</p>

Fonte: Oliveira et al., 2019.

No Brasil, a partir dos anos 2000, outros movimentos surgiram, determinando os rumos da EaD em nosso país. Nesse mesmo ano, com o objetivo de levar educação superior gratuita através desta modalidade, no Estado do Rio de Janeiro, surge o Consórcio Cederj, que é formado por instituições públicas de ensino superior conforme a Figura 5 (CEDERJ, 2020).

Figura 5 - Organograma das instituições do consórcio Cederj

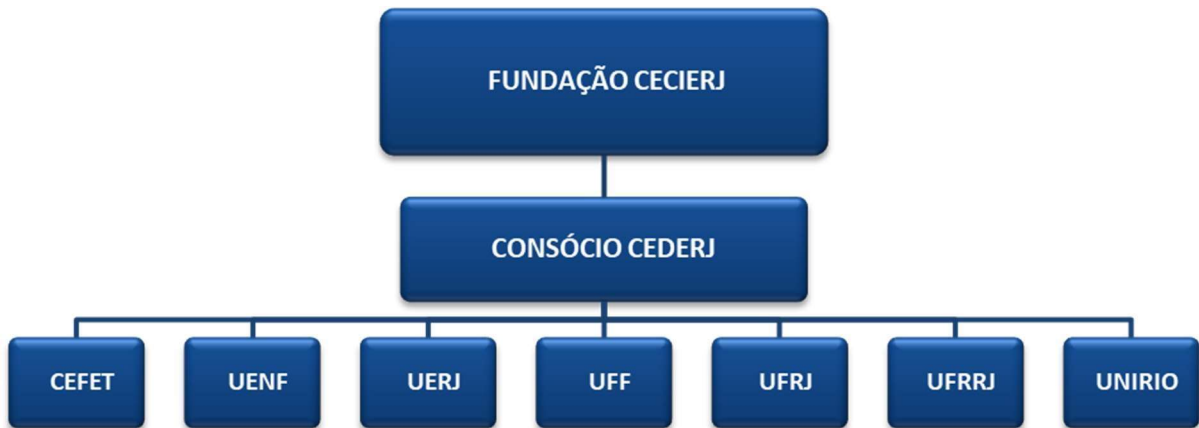


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do CEDERJ (2020).

O Consórcio CEDERJ foi criado por meio do Decreto 3114 de 01 de abril de 2002. Ele é estruturado a partir da parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, por intermédio da Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) com o objetivo de oferecer cursos de graduação à distância, no formato semipresencial para todo o Estado (CEDERJ, 2020). Foi então aprovado o Estatuto da Fundação CECIERJ, de forma a suportar a infraestrutura logística dos cursos do Consórcio CEDERJ (CEDERJ, 2020).

Nessa estrutura, cabe à Fundação CECIERJ a produção do material didático, a gestão operacional da metodologia de EaD e a montagem e operacionalização dos pólos regionais, no que diz respeito, inclusive, aos recursos tecnológicos para essas unidades. Já as prefeituras municipais que sediam os pólos são responsáveis pela adequação física do espaço destinado às atividades presenciais, o suprimento de material de consumo, assim como o pagamento de pessoal administrativo. Fica a cargo das universidades que compõe o consórcio, conforme Figura 6, a responsabilidade pelo projeto político- pedagógico dos cursos (CEDERJ, 2020).

Figura 6 - Organograma das instituições que ofertam cursos de ensino superior no consórcio Cederj.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do CEDERJ (2020).

A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

No ano de 2005 foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da EaD com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país e referendado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. A partir desta fase, algumas instituições de ensino superior – IES estavam autorizadas a oferecer cursos de graduação, de pós-graduação e livres na modalidade EaD. Com isto, as várias universidades públicas puderam ampliar suas atuações no campo da educação à distância (SANTANA, 2020).

Naturalmente, tratava-se de uma prática relativamente “nova” para instituições consagradas em outra prática, a do ensino presencial, já que as estruturas organizacionais das Universidades Públicas foram definidas para a funcionalidade do ensino presencial. Isso significa espaço físico construído, presença de alunos e professores, dinâmica curricular de cursos, laboratórios de pesquisa, programas de extensão, processo burocrático administrativo e recursos orçamentários para a operacionalização do sistema. Portanto, essas instituições foram criadas para a modalidade deste tipo de ensino (SANTIAGO, 2019).

A introdução da modalidade a distância na estrutura presencial de ensino exige, portanto, alterações no processo organizacional, em função das características diferenciadas da educação a distância, fato que pode gerar uma série de desentendimentos entre as partes gestoras envolvidas neste processo de estruturação desta modalidade de ensino.

A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tradicionalmente o acesso a um sistema educacional de qualidade sempre foi, desde os primórdios até os dias de hoje, uma dádiva para poucos. À medida que o número de vagas aumenta no ensino acadêmico a distância e também na modalidade semipresencial observa-se que há a necessidade de manutenção da gestão dos caracteres que estruturam a qualidade tendo em vista que, com um maior número de discentes, estes caracteres assumem um papel inquestionável diante do impacto que as novas tecnologias e modelos educacionais propõem (SILVA, 2019).

Com a popularização do sistema de informação e do conhecimento torna-se inviável desvincular o aumento da oferta de vagas da necessidade de manutenção dos fatores que estruturam a compreensão que a qualidade requer. Através deste panorama, a discussão da qualidade exige uma visão abrangente e sistêmica que leve em consideração a diversidade de seus significados e aspectos (SILVA, 2019). De acordo com Petri (2002, p.25), “a EaD é, antes de tudo, Educação, erudição, amabilidade e um processo de hetero e auto educação.

A qualidade da educação é determinada por uma mescla de fatores que se combinam para criar um ambiente propício ao aprendizado. Portanto, para descrever a qualidade da educação a distância, é de suma importância considerar uma série de elementos ou aspectos que compõem a atividade educacional. Todo o processo e produtos devem ser revistos para identificar e definir elementos comuns relevantes para a prática educacional qualificadora. A Constituição Federal de 1988, por meio de seu art.206, traz consigo uma visão legal e estipula que o cidadão tenha acesso a uma educação de qualidade (XAVIER, 2019).

A versão inicial dos Referenciais de Qualidade da Educação a Distância foi

produzida em 2003. No entanto, como parte de novos atos normativos e legais relacionados ao crescimento da oferta de ensino a distância, foi publicado em 2007 um novo documento que define a qualidade destes referencias. O documento em questão pretende ser um guia que subsidie os atos jurídicos do poder público em relação a processos específicos de regulação, monitoramento e avaliação desta modalidade.

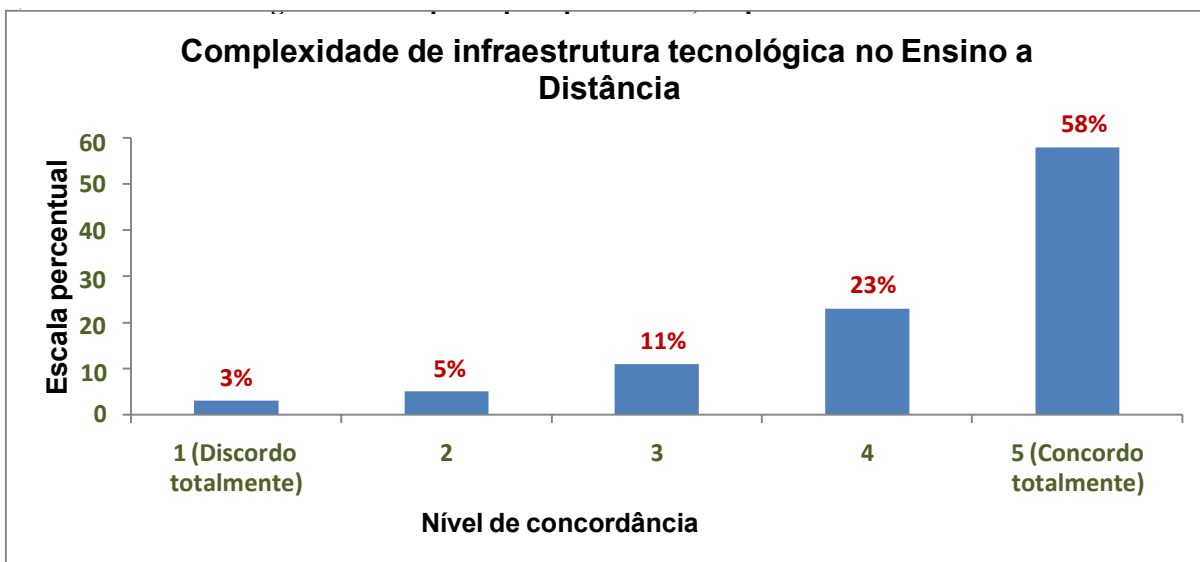
De acordo com esse documento elaborado pelo MEC, o desenho político-pedagógico de um curso a distância deve contemplar categorias que abranjam aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura de acordo com os seguintes temas:

- Avaliação;
- Concepção educativa e o currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- Equipe Multidisciplinar;
- Direção científica e administrativa;
- Infraestrutura auxiliar;
- Material de ensino;
- Sistema de comunicação;
- Sustentabilidade financeira.

Nota-se que o Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, considerado o marco legal institucional da EaD, menciona o termo qualidade apenas uma única vez, no seu artigo 19. Diante dessa citação e considerando ser esse decreto o mentor dos processos de regulação e de supervisão do MEC, evidencia-se a necessidade de revisão deste documento que define os Referenciais de Qualidade para a EaD a partir de uma perspectiva inovadora, inclusiva, transparente e sistêmica (RADMANN, 2020).

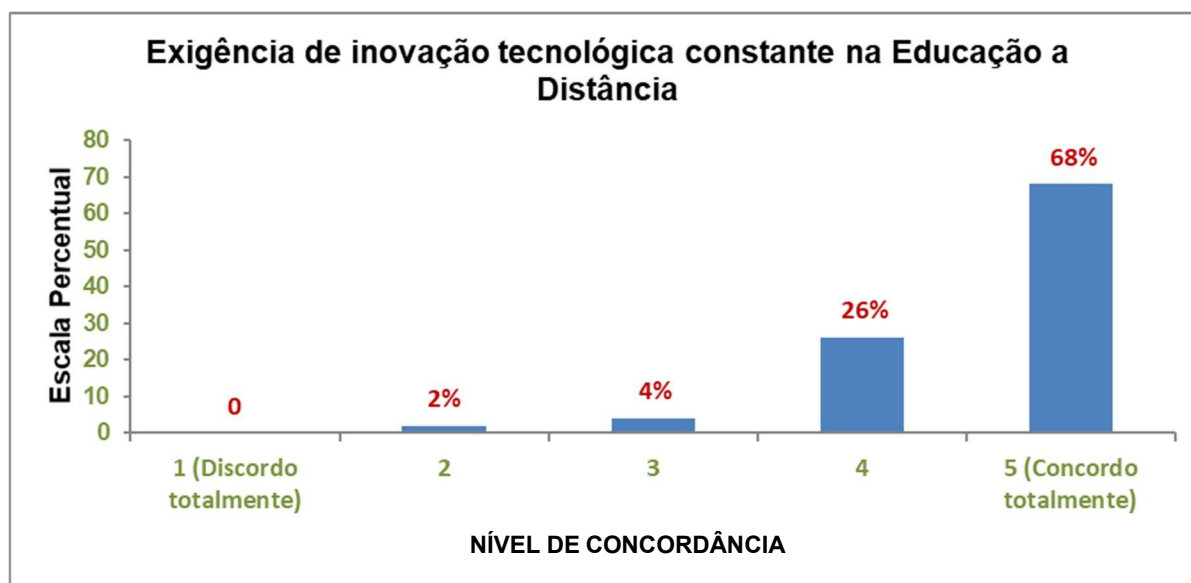
A respeito dos desafios enfrentados, em termos da estruturação das instituições, duas afirmações apresentadas no Censo 2016 realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) são apresentadas nos Gráficos 1 e 2 a seguir:

Gráfico 1 - Grau de aceitação com a assertiva “A oferta de cursos EAD requer uma infraestrutura técnica mais complexa do que os cursos presenciais”, em porcentagem e escala Likert de 1 a 5.



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) Censo EAD.BR 2016.

Gráfico 2 - Grau de assertividade com a afirmação “Educação a distância requer inovação tecnológica contínua”, em percentual e em escala Likert de 1 a 5..



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) Censo EAD.BR 2016.

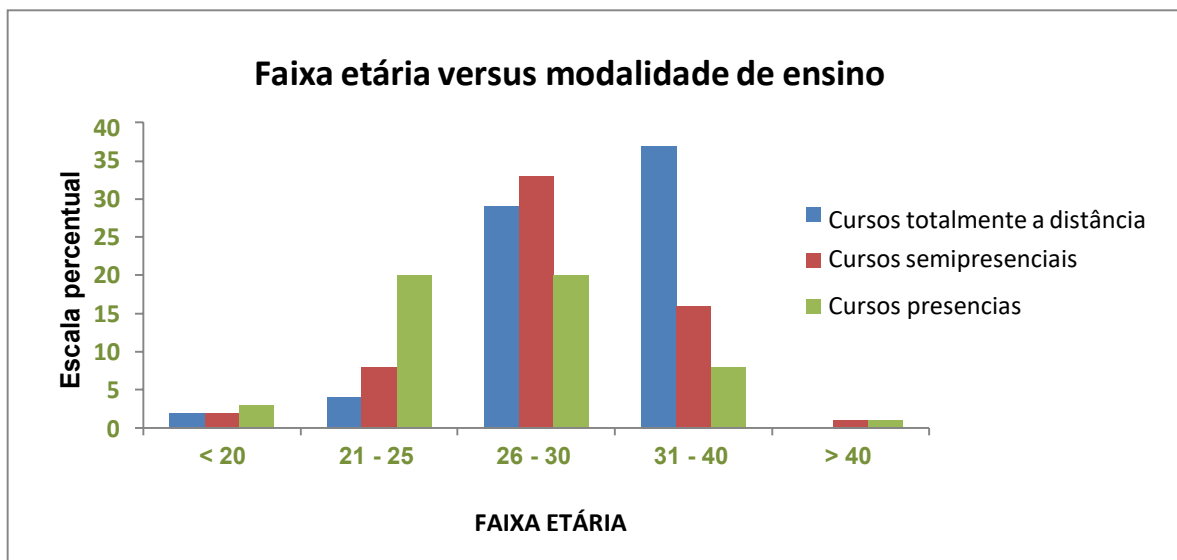
Observando os percentuais demonstrados nos gráficos anteriores, percebe-se que a maioria dos que responderam à pesquisa reconhece que as instituições de ensino a distância precisam ter infraestrutura de alta tecnologia e inovação constante.

O CARÁTER INCLUSIVO NA EAD

O retrato dos alunos a distância no país é um índice confiável do caráter agregador e somático dessa modalidade. Ou seja, são alunos mais velhos do que alguns colegas e que já estão mais ativos no mercado de trabalho. Além disso, outra característica que determina o ensino a distância é a alta proporção de alunas (CARVALHO et al., 2019).

Tendo em vista a idade média dos novos discentes, através dos dados computados pelo Censo EAD 2016, observou-se que a faixa etária destes alunos estava concentrada principalmente no intervalo entre 26 e 30 anos bem como de 31 a 40 anos. O gráfico 3 abaixo mostra claramente esses dados.

Gráfico 3 - Distribuição da faixa etária dos alunos de cursos regulamentados totalmente à distância, semipresenciais e presenciais, em percentual.



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) Censo EAD.BR 2016.

As referidas faixas etárias discordam significativamente das características dos alunos das universidades em cursos tradicionais no mesmo período de apuração e análise dos dados. Nos cursos presenciais tem-se uma faixa etária de até 25 anos. Essa diferença significativa sustenta a ideia que o ensino a distância é uma excelente

forma de atender populações que não ingressaram na faculdade logo após o ensino médio (ABED, 2016).

As maiores concentrações de alunos a distância estão entre as idades de 26 e 30 anos e entre 31 e 40 anos. Importante ressaltar que 29% dos cursos regularizados na modalidade e 33% dos cursos mistos têm uma idade média compreendida entre os 26 e os 30 anos; e que 37% dos cursos totalmente a distância e 16% dos cursos semipresenciais têm idade média entre 31 e 40 anos. Essa alta proporção de alunos além da idade típica de graduação é significativamente maior nos cursos EaD do que nos cursos presenciais (CENSO EAD.BR 2016).

Os resultados censitários do Censo EAD 2016 estão alinhados com a pesquisa anual realizada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação que promove as pesquisas de campo nas instituições de ensino superior do país. O INEP informa que a média de idade no ensino universitário em 2015 era de 26 anos para os alunos em tempo integral e 33 para os alunos a distância (CENSO EAD.BR 2016).

No entanto, a lacuna de sete anos observada no final de 2015 diminuiu. No início dos anos 2000, a população de alunos de graduação da EaD era dominada por professores que já se encontravam em fase de pré-aposentadoria e não possuíam habilitação docente especial nem formação universitária. Os cursos de bacharelado tinham o maior número de alunos, com uma taxa de matrícula de 85% na época (ABED, 2016).

Esse perfil aumentou a idade média da faixa etária superior aos 40 anos. Em meados desta década, de 2004 a 2007, as instituições passaram a agregar ao seu plantel de formação cursos de graduação em administração, contabilidade e engenharia de produção. Por esta razão ocorreu a inclusão de candidatos mais jovens no processo seletivo estreitando a faixa etária dos alunos.

Nos anos de 2016 e 2017, acompanhando o aprofundamento da crise econômica no país, um novo perfil de aluno passou a ganhar maior importância e a participar do ensino a distância. Egressos do ensino médio passaram a refletir sobre a EaD como uma opção natural de continuidade, agora, no ensino superior. Uma das razões para esse aumento está relacionada à impossibilidade de ingressar na faculdade nos moldes habituais via Enem ou vestibular e à oferta de cursos de bacharelado. Desta maneira desvincula-se a noção histórica de que a EaD só é útil

para aqueles que são excluídos do ciclo escolar natural. Embora esse seja um fenômeno ainda incipiente, já está claro que há uma maior convergência entre os perfis de alunos presenciais e a distância (ABED, 2018).

A EVASÃO

De acordo com Resende (2018), ao abordar sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior, denota-se o crescimento da EaD no Brasil e nos instiga a refletir em relação ao número de pessoas que iniciam, porém não concluem seus cursos. A ABED (2017) disponibilizou um documento (Mapa do Ensino Superior) com dados pautados nas notas estatísticas do Censo de Ensino Superior e do Censo Escolar no qual registrou preocupação com a diplomação nos cursos de licenciatura: um dado alarmante é que, dos estudantes que ingressam no Ensino Superior, em média 23% conseguem a diplomação.

Com relação ao conceito de evasão, existem diversas definições. Em trabalhos que tenha por objetivo estudá-la, deve-se defini-la, pois o conceito utilizado pode influenciar nos resultados obtidos (ALMEIDA, 2008). Neste trabalho, será considerada evasão quando o aluno se matricula no curso e, durante alguma etapa, desiste de concluí-lo, mesmo sem ter cursado nenhuma disciplina.

Segundo Filho e Araújo (2017), a diferença entre evasão e abandono escolar é que a evasão ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas e não volta mais, enquanto abandono ocorre quando o aluno deixa de frequentar, mas retorna depois de um tempo. Quando se trata tanto de abandono quanto evasão, as causas geralmente são "drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho" (FILHO; ARAÚJO, 2017).

Com relação a evasão no ensino superior, Faria et al. (2008) destacam que “a evasão universitária tem se caracterizado como uma realidade recorrente no âmbito do ensino de graduação em várias partes do mundo”. Segundo o Ministério da Educação, a evasão é “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes” (BRASIL, 1996). Branco et al. (2020) apresentam uma síntese de algumas perspectivas de evasão que estão copiladas no

Quadro 3 – Síntese de algumas perspectivas de evasão

Conceitos de Evasão		
Autor	Evasão	Observação
SANTOS (2008)	É a desistência definitiva do curso.	Independente da etapa.
GAIOSO (2005)	Pode ocorrer antes de concluir o curso.	Refere-se à perda do estudante.
KIRA (1998)	Refere-se ao fato de não concluir o curso.	Ressalta a perda do estudante.
BAGGI; LOPES (2011)	Ressalta a ideia de não concluir o curso.	Ressalta a perda do estudante em um curso.
BRASIL (1997)	É a saída do curso de origem.	Desconsidera a mobilidade acadêmica (troca de curso).
FAVERO (2006)	É a desistência do curso.	Considera os que realizaram e os que nunca participaram das atividades propostas.
VARGAS (2007)	Considera o período de início e a saída do curso.	Busca identificar o período que ocorreu a evasão.
POLYDORO (2000)	Considera o abandono no curso e no sistema universitário.	Considera dois marcos – abandono no curso e no sistema universitário - relacionados à desistência definitiva dos estudos e evasão.
CARDOSO (2008)	Mobilidade do estudante para outro curso e a desistência do curso.	A troca de curso já é considerada uma evasão.

Fonte: BRANCO et al., 2020.

Segundo Faria et al. (2008), nos cursos a distância, os índices de evasão são expressivamente maiores do que nos presenciais, pois ao compararem os índices de evasão por disciplinas de cursos superiores simultaneamente oferecidos presencialmente e a distância, encontram índices maiores na modalidade à distância em todas as disciplinas analisadas. Outro resultado importante é quanto aos motivos que levam os alunos a desistir dos cursos. Nos cursos presenciais, o principal motivo de desistência são fatores socioeconômicos, enquanto que nos cursos à distância, além desses fatores são acrescentados fatores de ordem familiar, sobrecarga de trabalho e também de ordem tecnológica, com igual ou maior importância.

Há uma taxa média de evasão nos cursos EaD de 26,3%, sendo que 85% dos estudantes evadem no início do curso (OLIVEIRA, OESTERREICH; ALMEIDA, 2018). Os cursos à distância apresentam diversos aspectos que propiciam flexibilidade

aos alunos, mas também possuem desafios a serem superados como a dificuldade para acompanhar um cronograma de estudos, problemas com a tecnologia necessária para um melhor aproveitamento e a necessidade de autonomia do estudante para coordenar sua própria aprendizagem. Isso pode levar os alunos a desistir do curso.

Conforme Rocha (2019, p. 53) um dos motivos que levam os alunos a abandonarem a graduação é o fator financeiro. Este é considerado como um dos principais responsáveis pela alta do índice de evasão, pois ocorre atraso na mensalidade ou impede a matrícula; assim sendo, o aluno encontra dificuldades em assumir o custo total do curso. Uma solução possível seria as Universidades adotarem políticas de preços dentro de uma realidade do país, ou adotarem um sistema de crédito onde o aluno possa pagar após o término do curso.

Outro problema encontrado na evasão é quanto à complexidade da tecnologia. O aluno não possui domínio básico no uso do computador, principalmente da Internet, daí a incapacidade em administrar novas tecnologias, tornando difícil o acompanhamento das atividades propostas pelo ensino a distância; como, por exemplo: participar de fóruns, troca e-mails, pesquisar em links sugeridos pelo professor, entre outras atividades. Dentro desse cenário percebe-se que a utilização de modernas tecnologias de informação e comunicação para o ensino a distância, surge como um desafio à necessidade constante de especialização e aprendizagem contínua de acordo com a perspectiva de Rocha (2019, p. 54).

Segundo Mattar (2010), A Educação a Distância no Brasil ainda é concebida, de modo geral, a partir das premissas da educação presencial, com uso restrito e inadequado das tecnologias e mídias disponíveis. Para ele, ainda é comum as instituições venderem interatividade e entregarem cursos baseados na educação presencial e apenas lecionados a distância, por meio de vídeos. O dirigente alerta ainda para um problema crônico nesse cenário: a formação dos professores que atuam na EAD. O instrumento de controle social são as ações realizadas na interação, entre professor-aluno, que estariam a serviço da disciplina.

Na reprodução de conhecimento estaria a interação que se apresenta entre professor-aluno, mas, com a finalidade de reproduzir um conhecimento acrítico. Na construção

conjunta de conhecimento a interação está direcionada para a formação de cidadãos participantes e críticos. Para a quebra do gelo inicial, é importante fazer com que cada um dos alunos se apresente pelo nome, quais suas ocupações profissionais, o que gostam, a constituição familiar, e os objetivos pessoais e profissionais. Este primeiro contato abre o caminho para que todos possam se conhecer e verificar aqueles que possuem objetivos iguais aos seus; a partir daí o ambiente em sala de aula tende a ficar mais informal (...). Outra forma de conquistar o aluno é estabelecer um relacionamento mais próximo; como, por exemplo, o professor conhecer e chamar seus alunos pelo nome. Isto é uma forma simples de aproximação entre ambos, que poderá despertar atitudes positivas e um maior comprometimento por parte do aluno, já que a relação com o mestre torna-se mais amistosa (MARTTAR, 2010).

Almeida (2008), ao analisar os motivos de desistência de um curso EaD de especialização, classifica em cinco categorias principais os alunos que abandonam o curso. A primeira categoria refere-se aos fatores situacionais que ocorrem durante o curso e que podem levar o aluno à evasão. Entre esses fatores a autora cita a falta de apoio no trabalho, curso simultâneo, problemas familiares e falecimento de pessoas próximas, conforme tem ocorrido por conta do caos da pandemia, entre outros.

É nesses momentos de tensão que se torna relevante outro fator importante na persistência ou não dos alunos: as características pessoais. Moorey; Kearsley (2008) destacam que os alunos mais propensos a se sair bem em cursos à distância são aqueles menos influenciados pelo ambiente que os rodeia. Os autores acreditam haver ainda relação entre o sucesso e a introversão-extroversão dos alunos, seu perfil e sua personalidade.

A segunda categoria destacada por Almeida (2008) é a falta de apoio acadêmico. Nela estão aqueles alunos que não consideram adequado o apoio acadêmico dado pelo curso. Nesse ponto, as tutorias presenciais desempenham papel fundamental. Flinte, Grenha e Macedo (2008) ressaltam que, no caso dos cursos de graduação do CEDERJ, para os primeiros períodos, a tutoria presencial é considerada extremamente importante, como forma de orientação dos alunos em seus estudos e estímulo para formação de grupos de estudos, ajudando-os na fase de adaptação ao sistema semipresencial. (FLINTE;GRENHA; MACEDO, 2008).

Dando prosseguimento, Almeida (2008) encontra a terceira categoria: a das

pessoas que encontram problemas em usar a tecnologia oferecida pelo curso. Esse grupo inclui tanto aqueles que não possuem acesso à internet ou computador quanto aqueles que, mesmo tendo acesso, não conseguem utilizar os recursos disponíveis. Levando em conta a importância da tecnologia e especialmente do computador para a aprendizagem à distância, não saber usá-lo pode ser um fator limitador para o estudante. Maia e Meirelles (2005) encontram em seu trabalho relação também entre a tecnologia utilizada no curso e o índice de evasão.

Ainda no trabalho de Almeida (2008), uma quarta categoria é identificada: a dos alunos que reclamam da falta de apoio administrativo. Nessa categoria são relacionados aqueles alunos que abandonam o curso por falta de material didático, que pode ser entregue fora do prazo ou sem algumas partes. Também podem ser incluídos nessa categoria alunos insatisfeitos com cronogramas mal elaborados ou que não sejam cumpridos pelo curso.

A quinta categoria identificada por Almeida (2008) é a da sobrecarga de trabalho. Nessa categoria estão agrupados aqueles que, por terem excesso de carga horária no trabalho, não conseguem acompanhar o curso e por isso acabam desistindo. A autora relata que muitos alunos de cursos à distância possuem carga horária de até 13 horas diárias, o que torna muito complicado conseguir conciliar as atividades de trabalho com as de estudo.

Figura 7 - Organograma das categorias de abandono de curso



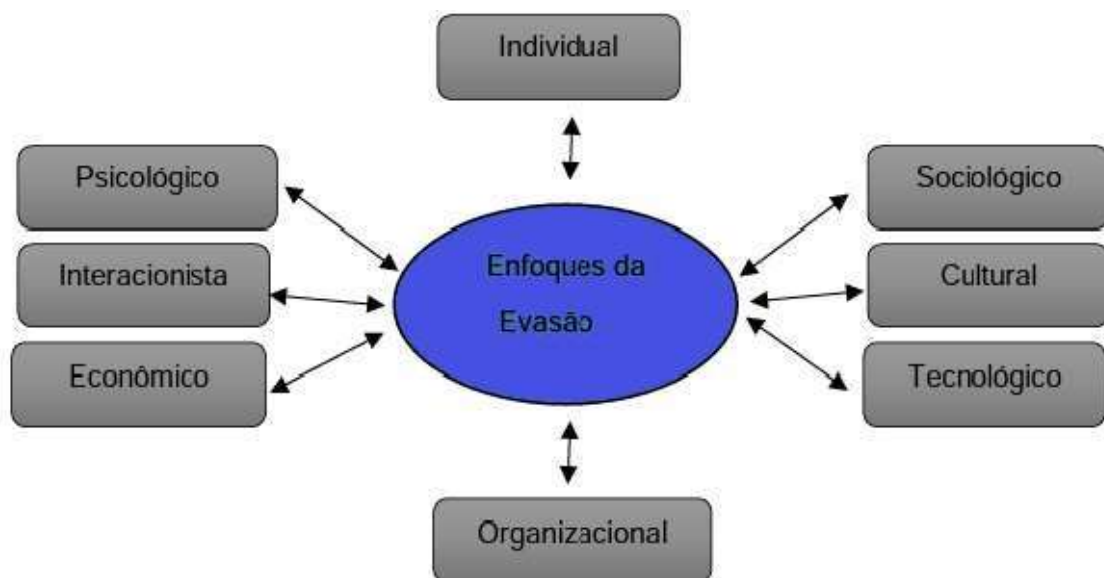
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do CEDERJ (2020).

Deve ser ressaltada aqui a importância de ter tempo para realizar as atividades propostas pelo curso e estudar diariamente. Muitos alunos podem entrar no curso pensando que terão que estudar menos do que em um curso presencial, por isso não planejam um horário para o estudo. O confronto com a realidade do curso pode levar o aluno a abandoná-lo.

Corrêa e Lacerda (2011), ao analisarem, por meio de entrevistas com alunos e tutores, encontraram como fatores que influenciam na desistência os problemas de ordem pessoal e a sobrecarga de trabalho. Além disso, identificaram, por parte dos alunos, expectativas incorretas com relação à Educação a Distância e dificuldades com matérias que exigem maior esforço e conhecimento prévio do aluno como possíveis fatores que influenciam nos índices de evasão.

Segundo Branco, Conte e Habowski (2020) para não adotar uma visão reducionista do fenômeno da evasão é preciso considerar os enfoques psicológicos, sociológicos, econômicos, organizacionais e interacionistas da questão, tal como proposto na Figura 8.

Figura 8 – Enfoques da Evasão na EaD



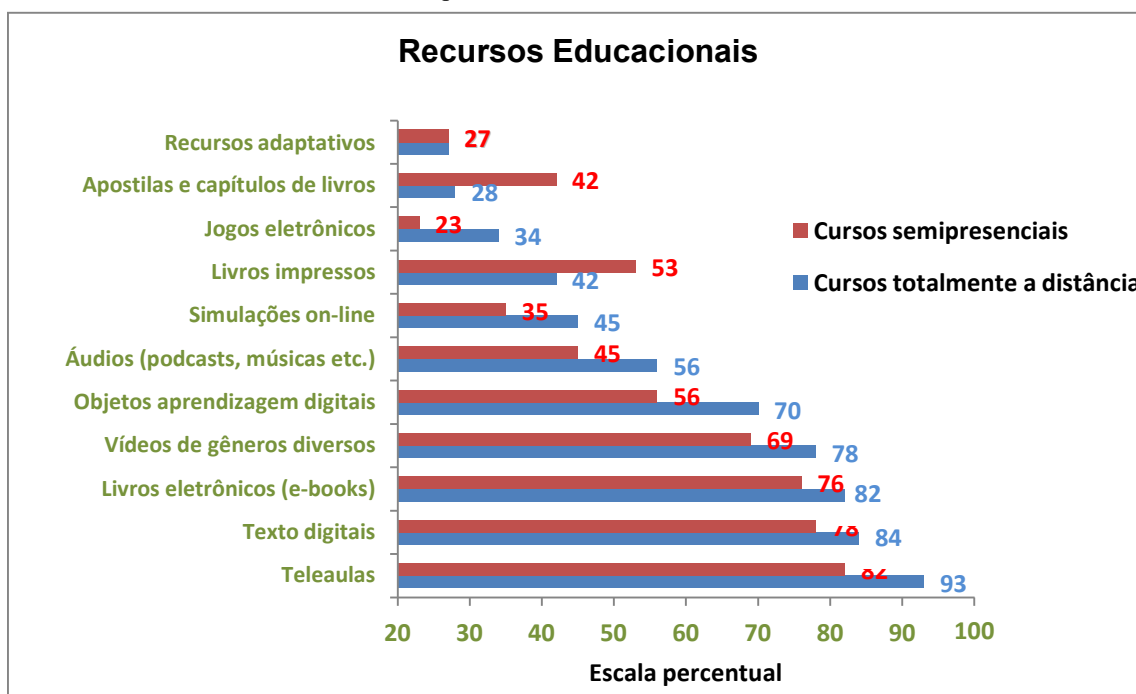
Fonte: BRANCO, CONTE E HABOWSKI (2020).

RECURSOS EDUCACIONAIS DISPONÍVEIS EM CURSOS A DISTÂNCIA

Com o desenvolvimento tecnológico se intensificando a cada ano, os recursos educacionais disponíveis em cursos à distância têm se multiplicado e se aprimorado, resultando em processos de aprendizagem mais ricos e diversificados. No entanto, como se pode observar no Gráfico 4, mesmo com esses avanços, as teleaulas ainda são os recursos mais utilizados pelas instituições, tanto em cursos totalmente à distância (92,6%) quanto em cursos semipresenciais (81,8%).

Os parâmetros que existem na educação presencial também constam na educação a distância (EAD): a figura de um professor que ministra conteúdos ainda é muito forte no campo educacional, por mais que as tendências pedagógicas estejam mostrando a existência de caminhos que atribuem aos alunos um papel protagonista e mais autônomo. Será preciso, como tempo, identificar os conteúdos que estão sendo trabalhados de modo mais expositivo e verificar a possibilidade de apresentá-los de outras maneiras.

Gráfico 4- Recursos educacionais disponíveis em cursos à distância.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Cederj (2020).

Nos cursos totalmente à distância e semipresenciais, os textos para leitura e estudo em formato digital prevaleceram em 2018: com maior incidência textos como artigos e apostilas (83,7% e 78,2%, respectivamente), seguidos de livros eletrônicos (81,5% e 75,5%). A disponibilização impressa de livros (41,5% e 52,7%) e de apostilas ou textos avulsos (28,2% e 41,8%), por sua vez, foi bem menor. Isso provavelmente aponta para o fato de que alunos de cursos on-line estão mais receptivos à leitura de textos em telas.

Além disso, observa-se que, nos cursos semipresenciais, a disponibilização do material impresso é maior do que nos totalmente à distância, talvez por causa da facilidade de os alunos receberem materiais físicos nos encontros presenciais. Vídeos (77,8% e 69,1%), áudios (55,6% e 44,6%) e simulações on-line (45,2% e 35,5%) também são bastante utilizados. Sem dúvida, esses três tipos de ferramentas, em cursos nos quais a aprendizagem tende a ser mais individual e autônoma, ajudam a dinamizar a apreensão de conteúdos.

Jogos eletrônicos (34,1% e 22,7%) e recursos adaptativos (26,7% e 27,3%) são os meios menos utilizados, visto que são os mais difíceis de serem construídos, além de levarem mais tempo para sua programação e serem mais onerosos que os demais. Envolve, além disso, profissionais de programação especialistas nas diversas áreas do conhecimento que consigam articular o saber disciplinar as possibilidades de programação (CENSO EAD 2016).

SISTEMA EAD NA PANDEMIA DA COVID-19 E OS MODELOS DE EDUCAÇÃO

A ruptura do tempo e do espaço, caracterizada aqui pela liberdade de ordenar o horário e o local de estudo de acordo com as necessidades individuais, tem se consolidado como fator decisivo para os profissionais que buscam alternativas de continuidade de formação em cursos online profissional. Então uma proposta inicial de fazer um curso de aperfeiçoamento online se torna muito interessante.

Zulian (2020) corrobora essa situação, afirmando que vantagens como flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço são as ideias mais recentes, pois proporcionam oportunidades de interação profunda, criatividade e educação. Outro aspecto a considerar, segundo os autores, é que o processo de aquisição de conhecimento nunca termina, e nesses ambientes interativos qualquer experiência pode enriquecê-lo.

Fullan (1996) define a reeducação como o processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas, incluindo a construção de novas filosofias de ensino e novas formas de profissionalismo para os professores, que podem ser exemplificadas pela compreensão e uso. Novas formas de avaliação e um compromisso com o aprendizado contínuo é a solução de problemas por meio da colaboração.

O processo de reorganização é definido como mudanças nos papéis, estruturas e outros mecanismos que facilitam o desenvolvimento de uma nova cultura. Uma crítica estabelecida pelos autores refere-se a mudanças relacionadas à reorganização que não atingem o nível de recultivo, onde a estrutura muda enquanto a cultura permanece a mesma. É fundamental que os autores mudem os papéis de todos os envolvidos no processo educacional, especialmente os professores (SILVA, 2019).

A pandemia de COVID-2019 no Brasil e no mundo manteve, em 2020, professores e alunos em casa, como umas das estratégias para evitar aglomerações que levariam ao aumento do contágio em escolas e universidades (PALÚ et al., 2020). O maior infortúnio de tudo isso, além de doenças facilmente fatais, é "faltar às aulas". Essa expressão traz uma das tarefas mais degradantes da escola, pois dá demasiada ênfase à divulgação do conteúdo do curso em detrimento do aprendizado

do aluno. A aprendizagem vem de "atividades de aprendizagem" e não da fase de ensino, o que pode ser útil, mas não é de forma alguma necessário. A aprendizagem acontece na mente dos alunos, não na sala de aula. Por exemplo, para aprender matemática, é preciso "entender". A compreensão é autopoietica e ocorre na mente do aluno; não pode ser "causada" de fora, de cima. O papel do ensino não é para os alunos entenderem, mas para criar um ambiente para o próprio entendimento dos alunos sob a orientação (OLIVEIRA, 2014).

Mas como as escolas estão ancoradas em "salas de aula", a questão é como salvar as escolas garantindo o processo de ensino e aprendizagem da classe. Logo havia muitas "videoaulas", transposições lineares mecânicas que replicavam a mesma lição pessoalmente. A indústria da sala de aula de vídeo aumentou, para todos os gostos e geralmente bem digitalizada, mas manteve a mesma futilidade de imitar a entrega de conteúdo, deixando os alunos em um estado passivo ou se tornando "vítimas da sala de aula". Mas há também um aspecto relacionado a esse aperto: trazer à tona a importância de aproveitar ao máximo a tecnologia digital, não para copiar conteúdo, mas para ampliar as oportunidades para os autores digitais. Sendo as tecnologias digitais um processo/produto de uma forte autoria de investigadores altruístas e hackers que pretendem usá-las para desorganizar as escolas que temos, importa perceber como utilizar fontes que nos permitam exercitar novas e diversas ferramentas a nível de autoria (SANTANA, 2020).

Dentro disso, os inventores da tecnologia digital desde o início consideraram que ela não poderia ser usada para manter as escolas, mas para as explodir, indicando a proliferação de autorias alternativas (por exemplo, multimodalidade), usando imagens, vídeo, áudio, fotografias, animação, etc., especialmente para capacitar os alunos que deixarão suas posições normalmente passivas na sala de aula. Houve críticas duras ao uso da tecnologia digital nas escolas. Por outro lado busca-se o uso crítico, especialmente o matemático e educador Seymour Papert. Ele é um "arquiteto" que usa máquinas na escola. No entanto, os países da OCDE estão usando a tecnologia digital de forma modesta e discreta nas escolas, em forte contraste com o instrucionismo vigente, a aprendizagem não pode ser causada de fora, de cima mas sim pode ser mediada (GARCIA; MARTINS, 2021).

Paulo Freire, educador, filósofo e patrono da educação brasileira, é considerado um dos pensadores mais famosos da história da pedagogia mundial que influenciou o movimento conhecido como pedagogia crítica. Sua prática docente se baseou na crença de que os alunos assimilam os objetos de aprendizagem com a realidade por meio da prática dialética: os alunos criam sua própria educação, forjam seus próprios caminhos ao invés de seguirem caminhos previamente construídos; retiram-se dos clichês da alienação. Em outras palavras, as pedagogias e os ensinamentos que Freire pregou conscientizam os alunos, principalmente direcionados a segmentos vulneráveis da população, conscientizando-os de sua situação de oprimidos e os capacitando a agir em favor de seu próprio poder de libertação (ARRUDA, 2015).

O modelo de ensino como o conhecemos hoje, embora não seja o ideal, percorreu um longo caminho na história. Você já se perguntou como nossos ancestrais aprenderam? Pois bem, a Educação 1.0 é o primeiro modelo de ensino criado pela humanidade. Nele, a educação está disponível apenas para uma pequena parte da sociedade, neste caso, a nata da sociedade. O ensino ocorre da seguinte forma: um aluno por professor ou no máximo dois alunos. Na verdade, esta abordagem tem sido e é muito eficaz. No entanto, não é muito fácil de obter. Essa forma não pode servir às massas nem popularizar a educação. Naquela época, as pessoas economicamente desfavorecidas aprendiam apenas o trabalho braçal, que era ensinado pelos pais e outros familiares (FAVA, 2014).

A Educação 3.0 ou Escola 3.0 é o nome dado ao novo aspecto educacional. Um modelo de ensino que entende as limitações de aprendizagem dos alunos e busca alternativas tecnológicas para atender às necessidades de diferentes populações. Diferentemente da Educação 1.0 ou 2.0, a Educação 3.0 entende a importância de envolver os alunos no processo de aprendizagem. À medida que novas tecnologias são usadas, ela tem potencial para se tornar uma coautora do processo e aprender em seu próprio ritmo. Para contextualizar, porém, é preciso compreender os modelos passados e quais são suas principais dificuldades no ensino (LENGEL, 2013).

No final do século XVII, pode-se dizer que um "novo mundo" esteve tomando forma. Com a Revolução Industrial, nossa sociedade, que por muitos anos se baseou inteiramente no trabalho manual, começou a ver a necessidade de treinar pessoas para

trabalhar nas fábricas.

Logo em seguida a este fato histórico temos adoção da Educação 2.0. É para isso que foi criado o modelo de ensino: a educação universal. Um padrão de ensino que funciona para milhares de pessoas. Este formato, embora abrangente e inclusivo, não atende às necessidades de todos os alunos. Sob um único critério, as particularidades e dificuldades de cada aluno são deixadas para trás. Um professor em uma sala de aula ensinando dezenas de alunos impossibilita o aprendizado personalizado. A carga sobre educadores e alunos é óbvia. Ambas as situações refletem nossa sociedade atual. O Brasil, em particular, ainda tem um analfabetismo maciço hoje (FAVA, 2014).

O conceito de Educação 3.0 já é comum em países como os Estados Unidos, onde o especialista Jim G. Lengel o descreve como um ambiente de trabalho colaborativo no qual as pessoas trabalham juntas para desenvolver soluções para problemas. Isso é feito por meio da interação social e do uso de ferramentas digitais. Segundo especialistas, existem 6 princípios básicos que diferenciam a Educação 3.0 da Educação 2.0, que são: Estimulação, Colaboração, Ferramentas, Dinâmicas, Métodos e Autonomia (LENGEL, 2013).

A Educação 3.0 foi projetada para desenvolver as habilidades de cada aluno de forma envolvente e dinâmica. Os professores deixam de ser os únicos protagonistas do ensino e passam a ensinar com uma base sólida de apoio. Paulo Freire já imaginava em 1997 como a mudança afetaria nosso modelo tradicional de ensino: "Ninguém educa ninguém e ninguém se educa, as pessoas se educam, tendo o mundo como meio". Esta frase traduz o conceito de Educação 3.0. Um modelo de ensino colaborativo, literalmente educação de via de mão dupla.

Para professores que crescem profissionalmente em uma era pré-digital, essa nova abordagem de ensino pode ser um desafio no início. Inúmeras ferramentas de pesquisa, recursos interativos e entrega de conteúdo, nenhum dos quais parece se encaixar nos modelos tradicionais de ensino.

No entanto, atualizar e adaptar torna-se um processo natural ao analisar todas as vantagens desse formato. É preciso ressaltar que os professores têm papel fundamental nessa metodologia e devem atuar como intermediários para indicar o

melhor caminho e conteúdo. Em vez de tirara autoridade dos professores na sala de aula, o modelo colaborativo abre novas formas de ensinar. Além disso, os profissionais precisam se adaptar a esse novo mercado de trabalho. Por meio de acompanhar tendências e entender como o mundo digital em constante mudança está se transformando (FAVA, 2014).

A Educação 3.0 cumpre perfeitamente o propósito essencial da educação: ensinar. A internet e a globalização têm sido importantes aliadas do conhecimento nos últimos anos. Agora é nosso dever aproveitar ao máximo tudo que esse universo tem a nos oferecer. Este modelo de educação oferece um leque de novas possibilidades de ensino, cuja disseminação está apenas começando. Existem imensas possibilidades inexploradas e outras que podem ser otimizadas (LENGEL, 2013) (FAVA, 2014).

A tecnologia transformou todos os setores da economia. O mercado educacional em particular mudou significativamente nos últimos anos, e a revolução digital trouxe inúmeros benefícios para o setor. A Escola 3.0 é apenas uma delas, e a internet e suas tecnologias são os principais provedores de conteúdo da nova geração (FAVA, 2014). Uma cena que tende a crescer cada vez mais. Em suma, este modelo de ensino veio para ficar. Tanto que o próprio MEC desenvolveu resoluções e normas sobre a grade exigida.

Durante a alfabetização a distância, as relações feitas pelos alunos sobre os conteúdos podem contribuir para sua construção de conhecimento ou não. E muitos são os fatores que determinam esse processo de aprendizagem. Um deles é o conhecimento prévio, a leitura de mundo que o discente possui, isto é, seus conhecimentos adquiridos em casa e no meio social através de uma cultura. As crianças não entram vazias para as escolas, sem saberem de nada sobre a língua e a linguagem” ao contrário, têm um reservatório de informações, ainda em desenvolvimento (FREIRE, 1996).

Na inserção do aluno à escola, sua leitura de mundo pode contribuir ou não para a aprendizagem, o que irá determinar sua construção do conhecimento será a assimilação feita com o que é de seu conhecimento, e isso pode interferir no seu desenvolvimento/rendimento escolar.

No processo de alfabetização, pelo fato de o aluno já ter conhecimentos designados por sua cultura, pode-se identificar, especificamente, na leitura e na escrita, uma forma de aprimoramento ou não dos conhecimentos adquiridos da sociedade e da comunicação reproduzida. Nesse contexto, a escola, ao valorizar a linguagem escrita, acaba, muitas vezes, impossibilitando o desenvolvimento daqueles alunos que chegam com o vocabulário mais distante do que é escrito; e valorizando aqueles que falam com o vocabulário mais próximo daquilo que se escreve (da linguagem oral culta), a escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea, que se afaste muito dela” (FREIRE, 1996; ARRUDA, 2015).

A relação entre a casa e a escola desempenha um papel importante na vida escolar dos alunos porque podem apoiar o desenvolvimento de processos de ensino complexos. Entende-se que o desempenho de cada aluno não depende apenas de seu desempenho relacionado ao desempenho geral, muito menos totalmente dependente do desempenho, habilidades e treinamento do professor. A família também é uma parte muito importante no desenvolvimento da relação entre os filhos e o conhecimento, porque as crianças passam a maior parte do dia com a família (ARRUDA, 2015).

Na área da educação, observa-se que a participação dos pais é de grande valor para que o processo de aprendizagem se desenvolva e complete-se, tendo em vista que tanto a escola quanto a família se tornam, automaticamente, referências e suporte no processo. A partir disso, é importante que a escola e a família se unam e caminhem lado a lado, uma vez que ambas buscam o mesmo ideal: o de preparar crianças para que sejam capazes de aprender e de viver em sociedade democrática (ARRUDA, 2015).

No que diz respeito às influências e causas das dificuldades de aprendizagem, percebe-se que a família e a escola podem contribuir tanto para o aparecimento quanto para o desenrolar dessa situação. As dificuldades de aprendizagem, como uma desordem que se desenvolve ao longo do processo de ensino, têm variadas causas e consequências. Cabe, portanto, à escola e à família: observar, intervir e acompanhar o surgimento de tais dificuldades pois, através dessas atitudes, as dificuldades podem ser revertidas (ARRUDA, 2015).

[...] embora a família seja fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, ela não pode assumir sozinha a culpa pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos alunos, pois o bom ou o mau desempenho escolar não depende exclusivamente da participação/presença ou não da família na escola. (SILVA; VARINI, 2010, p. 524)

Este trabalho, de conclusão de curso, não acredita no princípio do fracasso escolar, mas no fato de que os alunos se encontram em um estado, em uma situação a qual propicia o surgimento de dificuldades na aprendizagem, de natureza relacional, motivacional ou cultural destes. Mesmo nesse estado, é preciso ter em mente que as dificuldades podem e devem ser revertidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (SILVA; VARINI, 2010).

Também não se pode generalizar e dizer que somente o professor e a escola têm responsabilidade pelo surgimento e pelo desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem nos discentes. É claro que existem professores com má formação, escolas que não oferecem suporte necessário aos professores e alunos. É muito importante que ocorra uma interação entre professor e aluno para que o seu desenvolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, alcançando as metas educacionais. As escolas, em si, devem estar comprometidas com o saber, oferecendo uma formação adequada aos professores para que possam trabalhar com seus alunos e com suas dificuldades, de uma forma adequada, superar as dificuldades (FREIRE 1996).

Ao ajudar os alunos a desenvolverem formas de intervenção no processo de ensino, eles podem ser usados para construir novas práticas de ensino envolvendo a identificação e resolução de casos difíceis de aprendizagem, bem como suas causas e consequências, para compreender a complexidade do processo de leitura e escrita e como esse processo se desenvolve na vida das diferentes disciplinas da escola (FREIRE 1996).

ACESSIBILIDADE AOS CURSOS EAD DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Nas últimas décadas tem crescido a movimentação da sociedade com relação a tornar seus mais variados espaços, acessíveis às pessoas com deficiência (PCDs), de forma independente de suas deficiências físicas, linguísticas, sensoriais, entre outras. Diante desta atitude tem crescido um envolvimento social na busca de equiparação de oportunidades, na eliminação de barreiras para que aconteça a inclusão social nas diversas esferas. Diante deste cenário, a modalidade de ensino semipresencial e a distância apresenta um papel importante para este desenvolvimento.

De acordo com o Censo Educacional de 2016 quanto ao atendimento humano aos alunos com deficiências matriculados em cursos de ensino superior à distância (Gráfico 5), a principal oferta das instituições (20,7%) é a do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Dessa forma, a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino geral será: "condicionalmente de acordo com as atividades curriculares previstas do ensino geral, sincronizadas com os chamados alunos gerais" (Brasil, 1994: p. 19).

As questões de inclusão na sociedade contemporânea ainda são vistas de forma superficial e, no ambiente educacional, os professores sentem que o processo é aplicável apenas aos profissionais da sala de recursos escolares, ou mesmo dos serviços de educação especial. A inclusão não significa simplesmente integrar fisicamente as pessoas com deficiência ao ensino regular ou ao ambiente comum, inclusão significa dar às escolas outra lógica para considerar uma escola que não deixa nenhum aluno de fora (SANTANA, 2020).

Atualmente, quando o tema é educação inclusiva e as estratégias metodológicas utilizadas para trabalhar com esses alunos, há muito foco na formação pedagógica de professores em geral. Assim, o maior problema que os educadores enfrentam é a falta de qualificação profissional como cursos de formação para auxiliá-los ao longo do ano letivo e para desenvolver métodos para ensinar o processo inclusivo a outros alunos (SANTIAGO, 2019).

Outra questão muito relevante é a integração entre os alunos, pois facilita o desenvolvimento de atividades voltadas para grupos, vítimas das quais não terão nenhum benefício de socialização na atividade física. Contudo, isso precisa ser considerado e comunicado aos currículos escolares e equipes pedagógicas bem como promover atividades onde os alunos possam desenvolver suas habilidades e respeitar as dificuldades de todos, independentemente de suas limitações físicas. "As escolas devem acolher todas as crianças, ou melhor, a diversidade dos seres humanos". No entanto, "...é errado e descuidado supor que as crianças com deficiência são incapazes de aprender. Entre elas, os temperamentos são diferentes, mas isso não significa que isso tenha desaparecido ou não exista". (FONSECA, 1995, p. 202).

Os professores precisam adotar novas abordagens para ajudar os alunos a se desenvolver e aprender. As escolas regulares e especiais desempenham um papel fundamental neste ambiente em mudança. O processo de inclusão deve ser contínuo, assim como a capacitação do corpo docente que trabalha com pessoas com necessidades especiais. É importante que os professores sejam formados para entender os conceitos inclusivos e que possam atuar em seus princípios, mas também perceber que se queremos uma educação de qualidade, é importante que essa formação seja contínua buscando analiticamente discutir junto e encontrar soluções para as dificuldades da escola. A contribuição do processo de inclusão traz conhecimento não só aos alunos com necessidades especiais, mas também experiência aos colegas e professores (SANTANA, 2020).

A educação é um direito social garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e uma obrigação do Estado e da família. A Lei no 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, que inclui todos os processos de formação desenvolvidos na vida familiar, vida humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e expressões culturais (Brasil, 1996).

Como direito fundamental, a educação deve ser assegurada aos alunos com necessidades especiais. Arte. O artigo 58 da LDB afirma que "a educação especial é uma forma de educação escolar que deve ser priorizado na rede formal de ensino para alunos com necessidades especiais". Diante aos dados da Organização das Nações Unidas (ONU) destaca que cerca de 10% da população mundial sofre de

algum tipo de deficiência. Para o Brasil, estima-se que existam 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. A inclusão nas instituições de ensino e pesquisa torna-se mais relevante à medida que as Nações Unidas avançam com o volume de expressão para implementar o que está presente na legislação para ajudar não só os portadores de necessidades especiais, mas também aqueles que precisam de seus pais e familiares.

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais, a aprendizagem deve contribuir não apenas para o conhecimento técnico, mas também para a cultura ampla, desenvolvendo meios de interpretar os fatos naturais, compreender procedimentos e dispositivos para a vida cotidiana social e profissional e articular visões do mundo natural e social (Brasil, 2020).

Quando se trata de educação inclusiva no ensino, é importante expor a ideia de que os alunos carentes são incapazes de compreender o conteúdo conceitual da sala de aula. As escolas brasileiras incluem alunos com necessidades especiais em sala de aula, mas isso ainda não é chamado de inclusão, pois ainda existem apenas espaços compartilhados. A base teórica e metodológica da inclusão escolar está centrada no conceito de educação de qualidade para todos e que respeita a diversidade dos alunos. Portanto, diante das mudanças propostas, reitera-se cada vez mais a importância da formação de profissionais e educadores, principalmente os professores da classe geral, para o atendimento das necessidades educacionais.

Muitas vezes, os docentes mais recentes não têm qualquer ligação com os alunos com necessidades especiais, gerando alguns problemas futuros. É importante a discussão sobre o processo de ensino dos alunos de graduação e pós-graduação para reverter essa inexperience e se preparar para um relacionamento com os alunos com necessidades especiais ao trabalhar com alunos com determinadas necessidades especiais.

É responsabilidade do professor despertar a capacidade crítica do aluno, independente dos desafios que ele enfrenta durante a jornada de trabalho, pois a educação não se limita a entregar conteúdos, mas também estimular a curiosidade e ensinar a pensar. Nesse sentido, os profissionais da educação devem estar preparados para lidar com diferentes situações no ensino, como a condição sensorial, cognitiva ou

física de cada aluno. A educação heterogênea em geral é fundamental, cada professor acredita que cada aluno é único e que seu aluno, independente das necessidades especiais que apresente, possui um conjunto de características que o tornam um indivíduo e pertencem à mesma espécie, mas diferente dos demais.

Para uma formação heterogênea, os profissionais precisam valorizar o conhecimento prévio dos alunos, seja social, cultural, político, além de utilizar métodos que gerem interesse em compreender o conhecimento científico. Dessa forma, os alunos não só são capazes de absorver conceitos e conteúdos, mas também passam a fazer parte de seu próprio conhecimento. Em geral, alguns alunos e profissionais da educação consideram o conteúdo de ciências difícil, sendo relevante considerar como os alunos com necessidades especiais abordam questões específicas dessas disciplinas. Vale ressaltar que a ciência existe na vida de todos os seres vivos, é essencial para lidar com seu conteúdo de forma integrada e conta com atendimentos especiais para todos os alunos.

A educação inclusiva surge e começa como um movimento internacional implementado em diferentes partes do mundo, inicialmente nos EUA, Europa e Canadá. Inicialmente, a educação inclusiva não ganhou muita credibilidade em outras partes do mundo, mas aos poucos foi sendo aceita pela sociedade. Hoje, de acordo com a Lei no 13.146 de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (o "Decreto de Pessoas com Deficiência"), as pessoas com deficiência têm o direito de serem incluídas nas escolas. A lei enfatiza que as instituições de ensino devem assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência em igualdade de condições, visando à sua inclusão social e cidadania, sem exceção.

Vários fatores contribuíram para o desenvolvimento e aceitação da educação inclusiva, um dos quais foi o fim da Segunda Guerra Mundial, quando muitos soldados feridos na guerra ficaram incapacitados. Dessa forma, um movimento que promove a inclusão aumenta o foco na defesa de princípios fundamentais e no acolhimento de pessoas com necessidades especiais. Os movimentos sociais se desenvolveram na América do Norte e ganharam força em toda a Europa como resultado das mudanças geopolíticas ocorridas nas últimas quatro décadas do século

XX. Em geral, os movimentos pró-inclusão priorizam o reconhecimento de que a diversidade e o multiculturalismo são da natureza humana (RAMOS, 2019).

Vale ressaltar que a proposta de educação inclusiva aparentemente vem da Declaração de Salamanca, que declara que todos têm direito à educação, independentemente das diferenças individuais. No entanto, o desenvolvimento e implementação de políticas de inclusão e inclusão de pessoas com necessidades especiais tem se inspirado em uma série de documentos que contêm declarações, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais relacionadas à deficiência (CARVALHO, 2019).

No contexto brasileiro, a educação inclusiva foi discutida em 1970, levando o governo a considerar órgãos públicos e privados, órgãos federais e estaduais, para atender populações com necessidades especiais. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante educação para todos, em todas as circunstâncias. O artigo 206.o da Constituição estipula que a educação deve ser ministrada com base na igualdade de condições de matrícula e de estudo nas instituições. Sobre a educação inclusiva, o artigo 208 da Constituição Federal deixa claro que as pessoas com necessidades especiais são educadas, preferencialmente no sistema escolar formal.

A LDB fortalece o programa de educação inclusiva do Brasil, reafirmando seu compromisso com a educação de qualidade para todos e a inclusão plena de pessoas com necessidades especiais em todas as esferas da sociedade (Brasil, 1996). No entanto, as diretrizes ainda precisam fazer uma grande mudança nas realidades escolares, pois todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem ser acolhidos nas escolas formais e integrados ao seu sistema educacional.

A educação especial é considerada um método de ensino de alunos com deficiências, como deficiências físicas, sensoriais, mentais ou múltiplas, e características específicas, como altas habilidades, dons ou talentos. De um modo geral, a educação especial é um ramo da educação que lida com o atendimento e a educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas (como escolas para surdos, cegos ou escolas que atendem pessoas com deficiência intelectual). Conforme explicado na Declaração de Salamanca, a educação inclusiva é única na

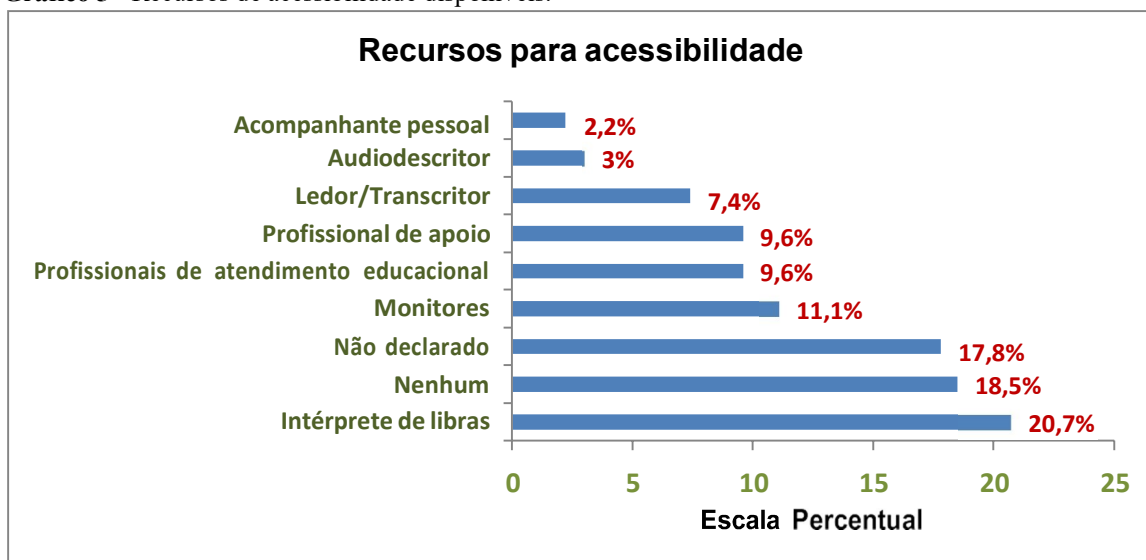
medida em que suas políticas de justiça social ajudam os alunos com necessidades especiais:

O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17- 18).

Portanto, é importante ressaltar que a educação especial e a educação inclusiva compartilham as mesmas recomendações educacionais, que priorizam o atendimento de alunos com deficiência e suas características individuais. Ambos trabalham para o bem-estar dos alunos e, o mais importante, os colocam na sociedade. Em geral, para construir sociedades inclusivas, todos os cidadãos precisam estar atentos e cuidadosos no uso da linguagem ao lidar com pessoas com necessidades especiais, pois através da linguagem construímos aceitação, respeito ou preconceito, discriminação e até rejeição. de acordo com as necessidades individuais ou do grupo.

Em relação aos recursos disponíveis para atender esse público tem-se alguns dados: há instituições que disponibilizam monitores (11,1%), profissionais do atendimento educacional especializado (9,6%), profissionais de apoio (9,6%), leitores e transcritores (7,4%), audiodescritores (3%) e acompanhantes pessoais (2,2%). Na soma total, grande parte das instituições apresentou um ou mais elementos humanos dedicados a garantir a acessibilidade dos alunos com deficiências. Vale ressaltar que 18,5% dos respondentes deste Censo afirmaram não ter nenhum tipo de atendimento humano para receber alunos com deficiências, o que representa uma fatia significativa desse segmento em EAD.

Gráfico 5 - Recursos de acessibilidade disponíveis.



Fonte: Censo EAD.BR 2016.

A abordagem histórica da deficiência, marcada pela exclusão, evoluiu para uma fase em que a deficiência era vista como um problema puramente biológico, em que a ação médica era fundamental, até finalmente moldar a atual visão humanitária que reconhecia os direitos fundamentais de inclusão social e libertação.

Atualmente, existe um processo de inclusão social das pessoas com deficiência, que se traduz no desenvolvimento de diversos instrumentos normativos legais e na promoção de políticas públicas inclusivas, fruto de uma longa e importante evolução histórica. Essa evolução decorre de mudanças nos paradigmas sociais e diversos aspectos culturais ao longo da história humana, bem como seu estigma historicamente permanente.

No entanto, essa trajetória não é linear e homogênea, sendo bem definida em cada período histórico, de modo que o surgimento de novas abordagens para pessoas com deficiência não tornou obsoletas as abordagens anteriormente existentes.

A educação é um dos aspectos com maior influência na probabilidade de determinado indivíduo sair de uma armadilha de pobreza. (CIRINO, 2015). Para que o indivíduo disponha de uma vida digna em sociedade, se torna essencial o seu acesso à educação para o desenvolvimento gradativo, pois somente através do processo educativo que o ser humano desenvolverá as competências necessárias para a sua vivência em sociedade.

O desenvolvimento do indivíduo e a sua educação é de suma importância para o coletivo, visto que o seu conhecimento e sabedoria contribuirá diretamente para com a sociedade, diminuindo a miserabilidade e a pobreza, pois a educação é o mecanismo de maior influência na vida do indivíduo. O acesso à educação, está garantido por lei através da Constituição Federal mencionando que:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1984).

E a própria lei leva a autora ao entendimento de que o direito a educação resguarda o direito individual e de personalidade do cidadão como também prevê o desenvolvimento do indivíduo como algo essencial para a sociedade, sendo denominada também um direito social.

Para Eduardo Bittar (2004, p. 400) sob o direito à educação afirma que: “O direito à educação carrega em si as características dos direitos da personalidade, ou seja, trata-se de um direito natural, imanente, absoluto, oponível erga omnes, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável [...] não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois trata-se de algo incito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana.”

O direito a educação embora um direito de personalidade do indivíduo, é de grande importância para a sociedade como um todo, bem como para o progresso do país, pois o desenvolvimento da pessoa se faz essencial para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho dentro da sociedade. A Constituição Federal em seu art. 60, prevê expressamente o direito a educação, como um direito social... “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

O direito social resguarda os direitos mínimos que um cidadão tem dentro da sociedade e que são de responsabilidade do Estado, para MORAES (1996) “direitos

sociais são verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória pelo Estado, cuja finalidade está na melhoria das condições de vida dos menos privilegiados, assegurando-lhes a busca da igualdade social”. O direito a educação garantido a todos os cidadãos, conforme preceitua os artigos 6º e 205 da Constituição Federal, é de responsabilidade do Estado pois não se pairam dúvidas que se trata de um direito social.

Embora seja responsabilidade do Estado promover acesso aos direitos sociais, o direito a educação é responsabilidade também da família e diversos outros documentos legais elencam essa responsabilidade. O artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu inciso VI: “São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar” (BRASIL, 1990).

E o artigo 2º da Lei de Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996) no mesmo sentido garante que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A lei constituinte menciona expressamente que a educação é um direito de todos os cidadãos igualmente, não fazendo distinção de quem possui ou não esse direito.

Em relação ao Rio de Janeiro o governo do Estado no ano de 2013 disponibilizou uma Cartilha dos direitos das pessoas com deficiências, abrangendo não somente as questões de pessoas com deficiências, como também pessoas com mobilidade reduzidas. Nesta cartilha são apresentadas algumas regulamentações, órgãos públicos e definições importantes. Tais como: direito à vida, direito à saúde, direito à educação, direito à assistência social entre outros.

METODOLOGIA APLICADA

O presente trabalho tem por objetivo trazer uma reflexão sobre o curso de licenciatura em Química modalidade a distância do Instituto de Química da UFRJ. Para tanto, iniciou-se apresentando fatos históricos da Educação a Distância pelo mundo e em seguida, alguns aspectos da legislação que estrutura esta modalidade e os parâmetros de qualidade que a edifica, a fim de mostrar o estado da arte do tema em questão. Depois, contextualizou-se o ensino superior público a distância no estado do Rio de Janeiro, com ênfase no curso de Química EaD através da parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Consórcio Cederj.

Os dados analisados têm como base os caracteres acadêmicos dos alunos do curso seus quatro polos de atuação: Angra dos Reis, Nova Iguaçu, Piraí e São Gonçalo no período compreendido entre os anos de 2014 a 2018. Foram analisados parâmetros como a faixa etária, a etnia, a procedência escolar (escola pública ou privada) e o trancamento. Será feito também um diagnóstico dos fatores que circundam a evasão acadêmica, bem como dos que promovem certa estagnação nas diversas etapas de desenvolvimento universitário. Os dados utilizados são disponíveis no site da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), bem como nos censos de educação a distância de 2016 a 2018.

OS PÓLOS REGIONAIS DO CEDERJ

Os pólos regionais do CEDERJ são uma referência física para que os alunos possam realizar atividades presenciais obrigatórias como: aulas no laboratório, avaliações, tutoria presencial, etc. Em 2001, foram inaugurados os quatro primeiros pólos, nos municípios de Itaperuna, Paracambi, São Fidélis e Três Rios. Em 2002, oito pólos foram inaugurados: Bom Jesus do Itabapoana, Cantagalo, Macaé, Petrópolis, Piraí, São Francisco de Itabapoana, São Pedro da Aldeia e Volta Redonda com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com diplomação pela UENF. No ano de 2003 foram iniciados outros dois cursos: Pedagogia, com diplomação pela UERJ ou UNIRIO, e Licenciatura em Física, ofertado pela UFRJ. A seguir é mostrada a evolução do número de pólos (Tabela 1).

Tabela 1 - Evolução dos pólos

Evolução dos Pólos Cederj		
Ano	Nº de Pólos	Pólos Inaugurados
2001	4	Itaperuna, Paracambi, São Fidélis, Três Rios
2002	12	Bom Jesus do Itabapoana, Cantagalo, Macaé, Petrópolis, Piraí, São Francisco de Itabapoana, São Pedro da Aldeia, Volta Redonda
2004	18	Angra dos Reis, Itaocara, Maracanã (UERJ), Nova Friburgo, Santa Maria Madalena, Saquarema
2005	19	Campo Grande
2006	20	Rio das Flores
2007	25	Duque de Caxias, Natividade, Nova Iguaçu, Resende, Rio Bonito
2008	30	Barra do Piraí, Magé, Niterói, Quatis, São Gonçalo
2009	33	Belford Roxo, Itaguaí, Miguel Pereira
2012	34	Rocinha, Quatis desativado
2016	34	Maracanã desativado
2018	35	Miracema
2022	42	Bom Jardim, Cabo Frio, Mangaratiba, Pinheral, Quatis, Rio das Ostras

Fonte: Consórcio Cederj.

OS PÓLOS DE QUÍMICA EAD DA UFRJ

O curso a distância de Licenciatura em Química (modalidade semipresencial) tem como objetivo principal formar professores de Química para o ensino médio. Porém, os alunos formados podem solicitar registro ao Conselho Regional de Química (CRQ) e atuar como analistas químicos em indústrias ou laboratórios diversos. Sendo um curso superior pleno, a Licenciatura em Química permite ainda ao formado buscar a carreira acadêmica, cursando Mestrado e Doutorado.

Considerando a química como uma ciência experimental, motivo pelo qual a prática laboratorial está incluída em todas as disciplinas da parte específica do curso, demanda ao aluno presença constante nos pólos, para realização de experimentos sob supervisão dos tutores. Focado na formação de docentes para o ensino médio, o curso também oferece, em todos os semestres, disciplinas específicas para capacitar o estudante a planejar, criar e executar atividades didáticas alternativas, como experimentos de baixo custo com materiais facilmente disponíveis e jogos educativos para o ensino de química. (CEDERJ, 2022).

Nesse contexto os pólos do consórcio Cederj que são responsáveis por cursos de química da Universidade Federal do Rio de Janeiro são: Angra do Reis, Nova Iguaçu, Piraí e São Gonçalo (Figura 9).

Figura 9 - Organograma dos pólos que ofertam cursos de química pela UFRJ.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do CEDERJ (2020).

Os respectivos anos de início de atividades são apresentados na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Ano de ingresso e início de atividades nos cursos de química.

Primeiro ingresso dos alunos nos cursos de Química EAD – UFRJ		
Ano/Semestre	Pólo Acadêmico	Nº de vagas
2009/2	São Gonçalo	45
2011/1	Angra do Reis	30
2014/2	Nova Iguaçu	45
2014/2	Piraí	45

Fonte: Sistema Academico CEDERJ.

Como o curso de química é ministrado em caráter de concomitância, não se pode esquecer de citar a Universidade Estadual do Norte Fluminense, bem como os pólos que são administrados pela mesma. São eles: Itaocara, Nova Friburgo, Paracambi, São Fidélis e São Francisco de Itabapoana.

Figura 10 - Organograma dos pólos que ofertam cursos de química pela UENF.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do CEDERJ (2020).

A FAIXA ETÁRIA NOS PÓLOS

De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância, esta graduação ou a semipresencial conta com uma grande quantidade de alunos que já ingressaram no mercado de trabalho. Isso acontece porque esta modalidade permite que cada aluno adapte sua rotina de estudos aos horários que tem disponível sendo ideal para quem trabalha ou tem obrigações diárias.

A faixa etária de estudantes EaD nos polos CEDERJ é muito diferente da observada em alunos de graduação presencial tradicional. A idade dos alunos de cursos superiores a distância, em sua maioria, é bem mais elevada. São pessoas que não puderam cursar o ensino superior imediatamente após o ensino médio e que desejam ascender profissionalmente por meio da graduação (ABED, 2022).

Tabela 3 - Faixa etária dos ingressantes no curso de química em 2014 nos respectivos pólos.

Faixa Etária	Angra do Reis	Nova Iguaçu	Piraí	São Gonçalo	Total
Até 18 anos	0	80 %	0	20 %	5
Entre 19 e 24 anos	22 %	19,1 %	8,2 %	50,7 %	73
Entre 25 e 29 anos	23 %	13,5 %	11,5 %	52 %	52
Entre 30 e 34 anos	26,7 %	15,6 %	6,7 %	51 %	45
Entre 35 e 39 anos	28 %	12 %	4 %	56 %	25
Entre 40 e 44 anos	18,2 %	36,4 %	0	45,4 %	11
Entre 45 e 49 anos	0	0	20 %	80 %	5
Entre 50 e 54 anos	0	0	0	100 %	2
Entre 55 e 59 anos	0	0	0	100 %	1

Fonte: Censo EAD.BR 2018.

Entretanto, de acordo com as pesquisas recentes, o perfil do estudante EaD e o do estudante da graduação presencial estão tornando-se mais próximos ao longo dos anos, conforme a tabela 4. Egressos do ensino médio consideram a educação a distância como primeira opção com cada vez mais frequência, de forma que a

tendência é o equilíbrio de faixa etária nesta modalidade.

Tabela 4 - Faixa etária dos ingressantes no curso de química em 2017 nos respectivos pólos.

Faixa Etária	Angra do Reis	Nova Iguaçu	Piraí	São Gonçalo	Total
Até 18 anos	22,2 %	22,2 %	22,2 %	33,3 %	9
Entre 19 e 24 anos	9,7 %	14,2 %	32,7 %	43,4 %	113
Entre 25 e 29 anos	3,8 %	43,3 %	15,4 %	37,5 %	104
Entre 30 e 34 anos	11,5 %	31 %	19,5 %	38 %	87
Entre 35 e 39 anos	9,3 %	32,4 %	18,6 %	39,6 %	43
Entre 40 e 44 anos	19,2 %	27 %	15,4 %	38,4 %	26
Entre 45 e 49 anos	7,7 %	23,1 %	7,7 %	61,5 %	13
Entre 50 e 54 anos	8,3 %	58,2 %	8,3 %	25 %	12
Entre 55 e 59 anos	20 %	20 %	20 %	40 %	5
Entre 60 e 65 anos	0	0	100 %	0	1
65 ou mais	0	100 %	0	0	1

Fonte: Censo EAD.BR 2018.

Conforme observado na tabela acima pode-se evidenciar a manutenção da tendência do estreitamento da faixa etária entre alunos ingressantes no tradicional ensino presencial e o ensino semi presencial nos dados contidos na tabela 5.

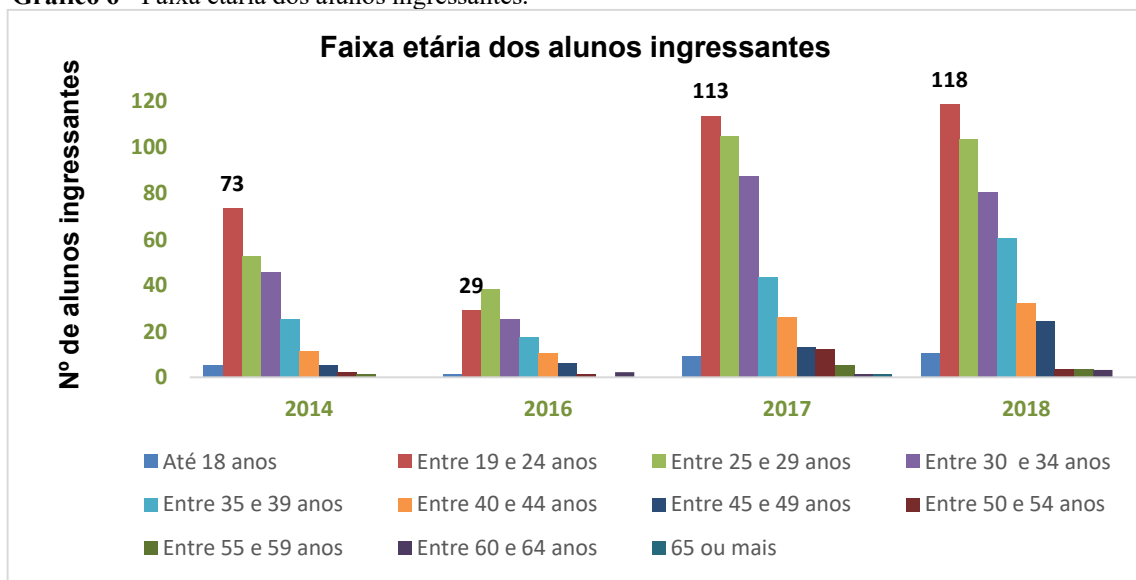
Tabela 5 - Faixa etária dos ingressantes no curso de química em 2018 nos respectivos pólos.

Faixa Etária	Angra do Reis	Nova Iguaçu	Piraí	São Gonçalo	Total
Até 18 anos	20 %	10 %	0	70 %	10
Entre 19 e 24 anos	26,7	9,3 %	19,5 %	45 %	118
Entre 25 e 29 anos	46,6 %	6,8 %	13,6 %	33 %	103
Entre 30 e 34 anos	33,8 %	8,7 %	17,5 %	40 %	80
Entre 35 e 39 anos	35 %	13,3 %	10 %	41,7 %	60
Entre 40 e 44 anos	34,4 %	9,4 %	15,6 %	40,6 %	32
Entre 45 e 49 anos	20,8 %	8,3 %	29,2 %	41,7 %	24
Entre 50 e 54 anos	66,7 %	0	33,3 %	0	3
Entre 55 e 59 anos	33,3 %	0	0	66,7 %	3
Entre 60 e 65 anos	0	0	66,7 %	33,3 %	3
65 ou mais	0	0	0	0	0

Fonte: Censo EAD.BR 2018.

Para um melhor entendimento e interpretação dos números contidos nas tabelas referentes as faixas de idade traçou-se o gráfico abaixo.

Gráfico 6 - Faixa etária dos alunos ingressantes.



Fonte: Adaptação de dados das tabelas 3, 4 e 5.

AS ETNIAS

Em continuidade com a análise do perfil dos alunos nos pólos será apresentado alguns dados relativos aos mesmos durante a época de ingresso quando é solicitado o preenchimento do questionário para efetivação da matrícula. E dentre algumas perguntas está contida a questão étnica ao qual o aluno se auto declara.

Tabela 6 - Etnias representadas nos pólos em 2014 no ato da matrícula.

Etnia	Angra do Reis	Nova Iguaçu	Pirai	São Gonçalo
Branca	18,4 %	18 %	23,5 %	31,6 %
Preta	4,1 %	0	11,8 %	5,26 %
Parda	12,2	7,7 %	0	10,5 %
Amarela	0	0	0	1,75 %
Indígena	0	0	0	0
Não dispõem de informação	0	0	0	0,88 %
Não declarado	65,3 %	74,3 %	64,7 %	50 %

Fonte: Censo EAD.BR 2018.

Tabela 7 - Etnias representadas nos pólos em 2017 no ato da matrícula.

Etnia	Angra do Reis	Nova Iguaçu	Pirai	São Gonçalo
Branca	20,5 %	26,6 %	19,1 %	36 %
Preta	5,1 %	7,7 %	4,4 %	8,5 %
Parda	15,4 %	17,5 %	17,6 %	17,7 %
Amarela	0	1,4 %	1,5 %	1,2 %
Indígena	0	0,7 %	0	0
Não dispõem de informação	0	0	0	0
Não declarado	59 %	46,1 %	57,3 %	36,6 %

Fonte: Censo EAD.BR 2018.

De acordo com as tabelas anteriores o número de alunos que não apresentam

identificação através da declaração étnica sempre se sobrepôs a qualquer uma das etnias presente no questionário. Vale mencionar também que a etnia branca computada mostrou-se superior a todas as outras. A continuidade destes fatos, o elevado número de não declarados etnicamente bem como os declarados brancos, é observada também na tabela a seguir.

Tabela 8 - Etnias representadas nos pólos em 2018 no ato da matrícula.

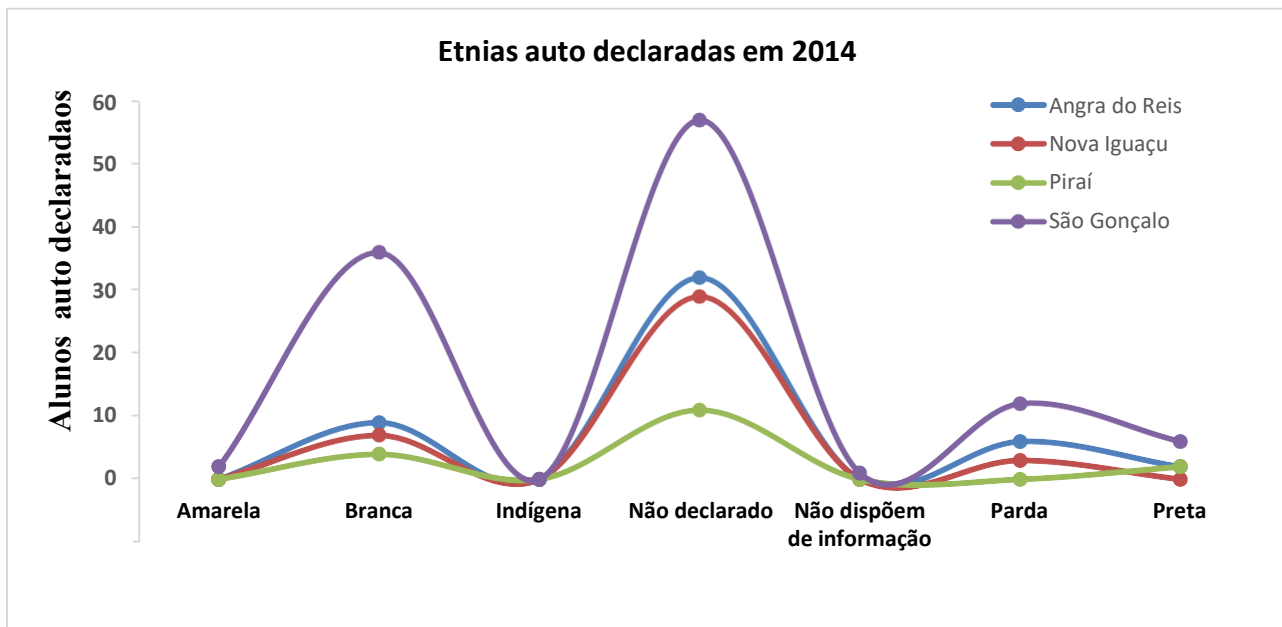
Etnia	Angra do Reis	Nova Iguaçu	Piraí	São Gonçalo
Branca	25 %	23 %	22,2 %	32,2 %
Preta	8,8 %	2,6 %	4,2 %	9,6 %
Parda	21,6 %	20,5 %	26,4 %	14,7 %
Amarela	0,68 %	0	0	1,7 %
Indígena	0	2,6 %	0	0
Não dispõem de informação	0	0	0	0
Não declarado	43,9 %	51,3 %	47,2 %	41,8 %

Fonte: Censo EAD.BR 2018.

A permanência destes fatos pode estar, talvez, revelando um caráter semelhante e fortemente edificado nas instituições presenciais: a não diversidade étnica no ensino superior bem como a supremacia de determinada raça.

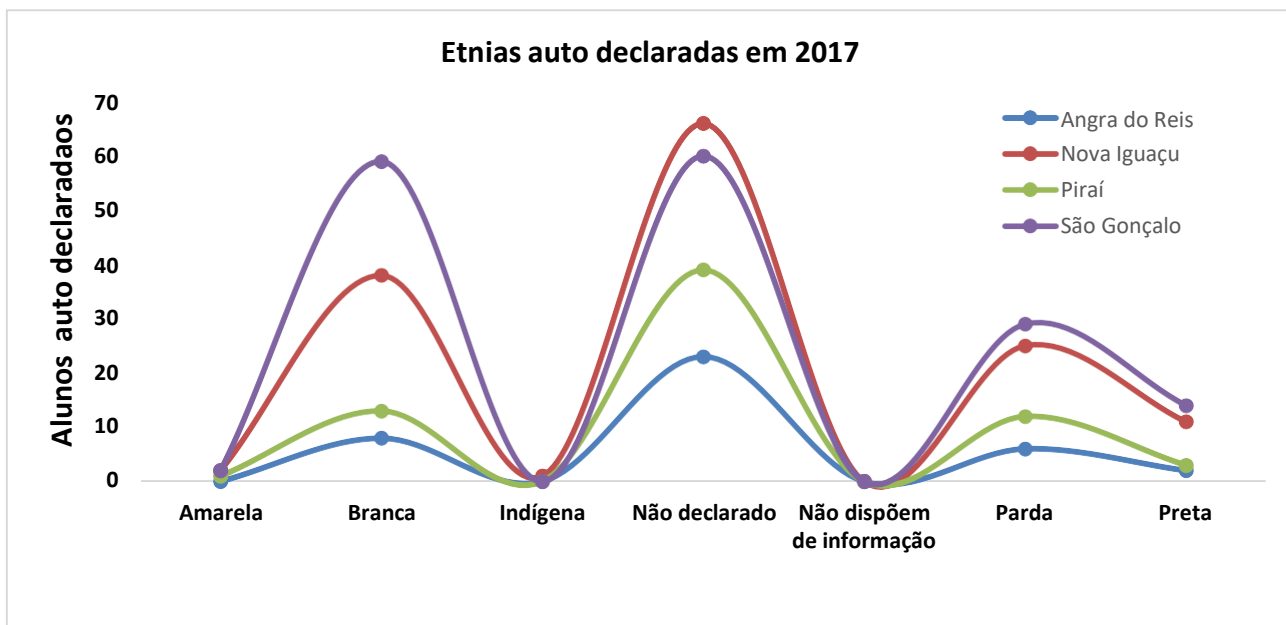
Para um melhor entendimento sobre tal aspecto traçou-se os gráficos a seguir dos anos de 2014, 2017 e 2018.

Gráfico 7- Etnias auto declaradas de 2014.



Fonte: Adaptação de dados das tabelas 6, 7 e 8.

Gráfico 8 - Etnias auto declaradas de 2017.



Fonte: Adaptação de dados das tabelas 6, 7 e 8.

Gráfico 9 - Etnias auto declaradas de 2018.



Fonte: Adaptação de dados das tabelas 6, 7 e 8.

Iniciar uma discussão a respeito da diversidade étnica no nível superior sem falar da política de cotas não se torna relevante. O termo ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos durante o governo do presidente John Kennedy na década de 60 tendo como objetivo equiparar chances trabalhistas para negros e brancos. Aqui no Brasil a expressão apresentou contexto fortemente pluralizado com o intuito de reduzir as discrepâncias raciais intrínsecas no território nacional.

A efetivação desta política na esfera da educação superior teve início em 2012 com a aprovação da lei 12711. Esta lei definiu que as instituições de ensino superior deveriam reservar 50 % de suas vagas para estudantes de baixa renda e que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escola públicas. Contudo, quase 10 anos antes desta lei a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) através das leis 3524 e 3708, nos anos 2000, autorizou que pretos, pardos e indígenas autodeclarados solicitassem vagas pelo meio do sistema de inscrições do vestibular. Com isto 20 % das vagas ficariam destinadas para negros, 20% para alunos de escola pública e 5 % para pessoas com deficiência.

Tentando traçar um paralelo com estes fatos históricos e com a observação dos gráficos 7, 8 e 9 bem como das tabelas 6, 7 e 8 pode-se levantar uma questão extremamente persuasiva. Existem políticas afirmativas no ingresso a esse curso?

Fazendo uma análise apenas dos alunos que se autodeclararam de alguma raça tem-se um caráter majoritário da etnia branca. O que se observa é que o caráter de igualdade racial dentro do curso de Química na modalidade semipresencial da Universidade Federal do Rio de Janeiro está distante de chegar próximo da equiparação.

Esta falta de equilíbrio pode ser justificada tanto pela não apresentação de candidatos da etnia preta, parda ou indígena como também pela não possibilidade dos mesmos concorrerem de forma igualitária com os candidatos da raça branca a ponto de conseguirem uma das possíveis vagas nos diversos cursos. Entretanto sabemos por conta de fatores históricos que um bom argumento para essa conjuntura seria a falta de estrutura ao longo da vida estudantil destes nas etapas que precedem o ensino superior.

MATRÍCULAS TRANCADAS

Os discentes que tenham que interromper os estudos por um determinado período devem utilizar o requerimento nº15 e dirigir-se a coordenação ou secretaria do curso e solicitar a suspensão da matrícula. do semestre letivo.

O motivo da desistência comunicado pelo aluno deverá ser inserido no sistema SIGA (Sistema Integrado de Gestão de Academias) nas seguintes opções: motivo de saúde; familiar; razões trabalhistas; socioeconômica; motivo de desinteresse pelo curso; ou outros.

O aluno admitido na UFRJ, por concurso de acesso aos cursos de graduação, transferência externa, transferência ex-officio ou isenção de vestibular só terá pleno direito ao Trancamento Solicitado após cursar na UFRJ, com aproveitamento, um mínimo de 12 créditos.

Figura 11 - Organograma de causas do trancamento acadêmico.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em relação ao trancamento automático o aluno com matrícula ativa que, não efetuar inscrição em disciplinas, no prazo determinado pelo calendário acadêmico do período em curso – inscrição e alteração, terá sua matrícula automaticamente trancada por um período letivo. A coordenação de curso convocará o aluno para apresentar os motivos que o levaram à não efetivação da inscrição no período em curso. A COAA (Coordenação de Orientação e Apoio Acadêmico) analisará a justificativa apresentada e, obedecidos aos prazos estabelecidos no calendário acadêmico, poderá autorizar a efetivação da inscrição em disciplinas em caráter

especial ou a reversão da situação do aluno para Trancamento Solicitado naquele período letivo.

O aluno que não atender à convocação permanecerá em situação de Trancamento Automático e se no período subsequente não efetuar inscrição em disciplinas, terá sua matrícula cancelada por abandono pelo DRE (Divisão de Registro de Estudante), em caráter irreversível. A seguir são mostrados alguns números relativos aos trancamentos de matrículas nos respectivos pólos entre os anos de 2014 e 2018.

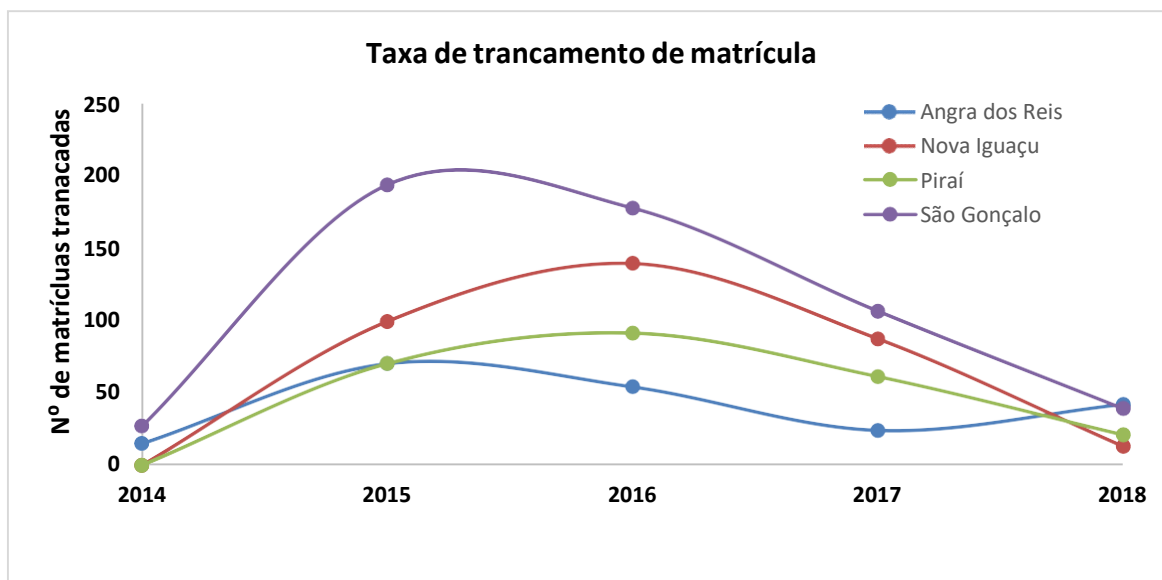
Tabela 9 - Número de matrículas trancadas.

Pólos	2014	2015	2016	2017	2018
Angra dos Reis	15	70	54	24	42
Nova Iguaçu	0	99	139	87	13
Piraí	0	70	91	61	21
São Gonçalo	27	193	177	106	39

Fonte: Censo EAD.BR 2018.

Diante dos números apresentados na tabela 9, temos uma situação negativa especialmente no ano de 2015 com o grande número de matrículas trancadas. Entretanto com o passar dos anos este número evidencia melhorias quando observamos um decréscimo nos trancamentos conforme o gráfico a seguir. Contudo, vale ressaltar que este decréscimo ainda não resulta em um número significativo de alunos chegando às etapas finais do curso.

Gráfico 10 - Taxa de decaimento das matrículas trancadas entre 2014 e 2018.



Fonte: Adaptação de dados da tabela 9.

A PROCEDÊNCIA ESCOLAR DOS ALUNOS

Outro parâmetro analisado neste trabalho foi a procedência dos alunos. Como pode ser observado na tabela abaixo o percentual majoritário corresponde a alunos oriundos da rede privada de ensino. Vale ressaltar que as formas de ingresso nos cursos do Cederj ocorre apenas por vestibular ou pelo Enem. É inegável que os sistemas de ensino público e privado estão longe de uma equivalência possível. Isso leva a uma discrepância dramática em sua educação superior.

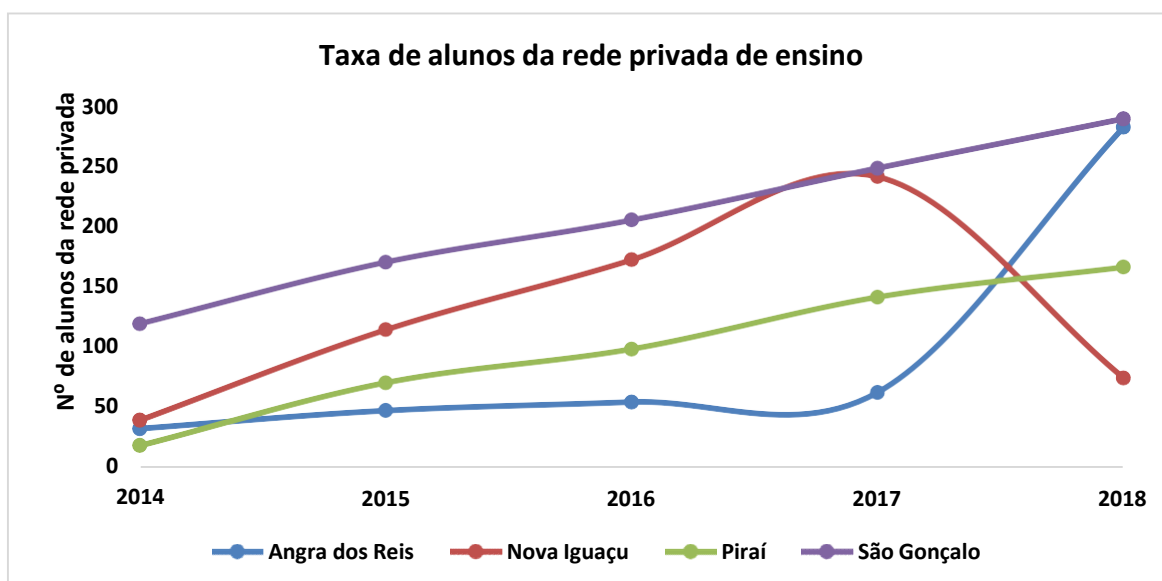
Tabela 10 - Procedência escolar.

Pólos	Rede de Ensino	2014	2015	2016	2017	2018
Angra dos Reis	Particular	84,2 %	94 %	93,1 %	92,5 %	88 %
	Pública	15,8 %	6 %	6,9 %	7,5 %	12 %
Nova Iguaçu	Particular	90,7 %	89,8 %	88,7 %	93 %	91,4 %
	Pública	9,3 %	10,2 %	11,3 %	7 %	8,6 %
Pirai	Particular	100 %	96 %	97 %	96,6 %	97,4 %
	Pública	0	4 %	3 %	3,5 %	2,6 %
São Gonçalo	Particular	86,9 %	89,5 %	90,3 %	87 %	88,7 %
	Pública	13,1 %	10,5 %	9,7 %	13 %	11,3 %

Fonte: Adaptação do Censo EAD.BR 2018.

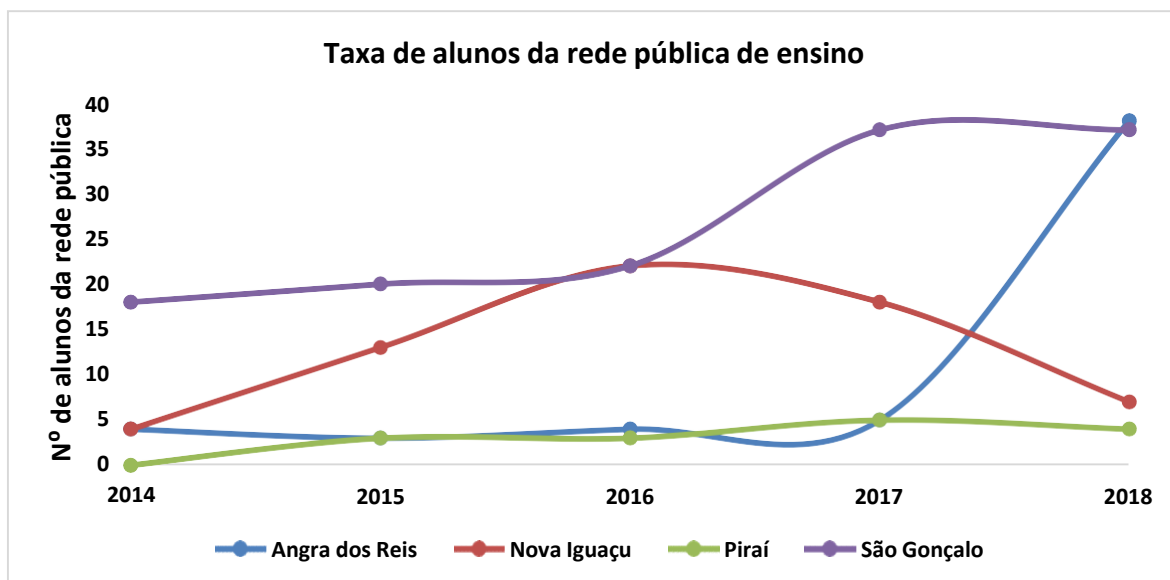
Este abismo está presente não só nos números podendo também ser observado comparando os gráficos 11 e 12, mas também no nível de conhecimento que estes apresentam em sala de aula. Uma boa exemplificação desta circunstância é a velocidade com que estes alunos efetuam cálculos de regra de três ou de diluições. E esta situação abre um leque para algumas vertentes serem discutidas. Será que o Cederj está realmente preparado para resolver esta questão? Os tutores estão conscientes que estarão com um público extremamente heterogêneo? E os alunos? Será que estes têm a noção que farão parte de um dos maiores sistemas de exclusão e voraz que se chama Universidade? Os desafios são enormes e somente o tempo será capaz de responder a estes questionamentos.

Gráfico 11 – Representação dos alunos da rede privada de ensino entre 2014 e 2018.



Fonte: Adaptação de dados da tabela 10.

Gráfico 12 – Representação dos alunos da rede pública de ensino entre 2014 e 2018.



Fonte: Adaptação de dados da tabela 10.

A partir dos anos 60 tem-se uma expansão das vagas no ensino superior brasileiro por meio da privatização, que, no entanto, não foi suficiente para impedir que o país tivesse uma das menores taxas brutas de matrícula no ensino superior das américas. Esse processo resultou em um perfil estudantil de elite, principalmente nos cursos mais populares e nas instituições privadas, com pouca presença de alguns grupos que são considerados minorias. Por conta do elevado teor de privatização em relação a outros países, a expansão do setor público foi vista como uma das soluções possíveis (PINTO, 2004).

No trabalho de Neves, Raizeira e Facchinetti (2007) propõem-se questões sobre a justiça social no ensino superior brasileiro. Após a década de 1970, período de fomento do ensino superior, o Brasil teria cristalizado o desenvolvimento da rede pública, dando lugar à rede privada, onde, por motivos socioeconômicos, alunos das classes sociais melhor estruturada teriam mais chances por conta do poder financeiro de suas famílias. Segundo os autores o país apresentaria uma tendência de desenvolvimento, mas essa situação ainda não teria tido mudanças significantes.

Para Ortega (2001), o acesso da elite ao ensino superior brasileiro está mais alicerçado a preparação dos alunos por suas escolas do que ao próprio processo seletivo. As escolas particulares desse grupo da elite estariam mais interessadas em aprontar seus

alunos para boas universidades públicas, enquanto as escolas públicas nem sequer proveem a seus alunos as informações essenciais sobre o processo de admissão. Os autores ressaltam que as principais vantagens de estudar em uma escola particular seriam:

- estarem previamente decididos a se inscreverem nos vestibulares a fim de tentar o ingresso;
- estarem informados sobre os vestibulares de diferentes universidades;
- o fato de a estrutura educacional pública básica não incentivar seus alunos a tentar o ingresso nas universidades;
- as vantagens econômicas e sociais, consequentes da desigualdade social, que estes alunos dispõem (ORTEGA, 2001).

O desfecho e o entendimento do Ideb (Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica) realizado através do Inep evidencia uma grande diferença entre as modalidades de ensino público e privado no país. Este panorama do ponto de vista educacional demonstra um teor extremamente negativo em nossa educação. Esta discrepância de acordo com os objetivos traçados para o ano de 2021 tende a seguir as mesmas características tendo como consequência a desvantagem dos alunos do ensino público quando comparado aos do ensino privado que prestarão o vestibular.

Segundo Vasconcelos (2004), diversos fatores como material utilizado, instalações estruturais, segurança escolar dentre outros contribuem para o prejuízo tanto do corpo docente na questão do aprendizado quanto para o trabalho apresentado pelos docentes. Estes fatores de origem complicada facilmente apresentam-se como agente não facilitador para a progressão da disputa com alunos de outros sistemas de ensino tendo em vista os da rede privada bem como os dos institutos federais de ensino. Fato este que pode ser facilmente interpretado no gráficos 11 e 12 de origem estudantil acima.

FORMADOS E FORMANDOS

Quando se fala de formatura ou da probabilidade de ocorrência da mesma espera-se algo com um grande quantitativo de participantes para finalização do ensino superior. Contudo a realidade tem sido bem diferente. Ao analisar os números de formados do curso de química da Universidade Federal do Rio de Janeiro na modalidade EAD, este tem caráter intrinsecamente negativo para o cenário acadêmico. Atualmente se tem o registro de 36 diplomados (SIGA, 2023).

Ao longo de mais de uma década, tendo em vista os seus quatro polos onde o curso é ministrado, o mesmo apresenta uma estimativa de cerca de 30 alunos oficialmente formados. Considerando que os oficialmente formados são aqueles que apresentaram os seus trabalhos de conclusão de curso e já realizaram a colação de grau. Diversos são os fatores que alicerçam esta conjuntura como, por exemplo, a considerável taxa de evasão que ocorre no curso com passar dos anos, o processo evolutivo que não ocorre de maneira naturalmente qualitativa por conta das inúmeras reprovações, a não inscrição em disciplinas no período correspondente, dentre outros.

Todavia é importante chamar a atenção para um dado relacionado ao número de prováveis formandos que apresentou crescimento nos últimos dois anos. Relacionando o período de maior caos pandêmico que tivemos com a Covid-19 traçar um paralelo com este incremento não seria complicado. Uma das circunstâncias evidenciadas foi a ocorrência das avaliações terem sido realizadas online de qualquer lugar bastando o aluno estar conectado na hora estipulada e obedecendo o critério do tempo. Isto facilitou muito tendo em vista a questão financeira e conseqüentemente o deslocamento.

Não se pode esquecer de mencionar que a avaliação da maneira como se procedeu abriu alguns precedentes para questões envolvendo a mercantilização online de respostas durante a realização das avaliações. Contudo foi a possibilidade efetivada para não cessar com as atividades dentro das instituições de ensino.

ETAPAS FINAIS DE CURSO

Fazer um curso de nível superior exige força de vontade e muita dedicação. Os alunos, afinal, precisam dar conta de muitas aulas, leituras, trabalhos, provas e vivências práticas como os estágios que devem ser cumpridos. Não é à toa que o corpo discente chega aos últimos semestres apresentando certo desânimo e cansaço (BORGES, 2015).

Ao estarem cursando as disciplinas de Química XI ou XII, disciplinas estas correspondentes a parte de final do curso de Química, não pode-se pensar em um descanso pelo fato de não terem mais uma avaliação tradicional como as provas. Tem-se que estar atento para o cumprimento das diversas atividades que são necessárias para a obtenção da nota para aprovação. Outros fatores mais específicos, como o período pandêmico, contribuíram fortemente para determinado esmorecimento.

Não pode-se esquecer de citar a frequente problemática que diversos alunos tiveram, alguns ainda têm e outros com certeza terão para o alcance das 200 horas de atividades acadêmicas complementares. Muitos chegam nos últimos períodos sem se quer ter ao menos 50 % dessas horas no currículo. É importante mencionar que a não equivalência das diversas atividades realizadas externamente em termos de horas e o início tardio das atividades que compõem as mesmas contribuem severamente para o agravamento desta situação.

Outro fator consubstancial são as disciplinas de outros departamentos. Especialmente as que são da área de exatas: os cálculos e as físicas. Esta última apresenta o principal índice de reprovação de todo o curso. As disciplinas de física por si só são difíceis, contudo, no Cederj elas apresentam determinadas especificidades que contribuem muito mais para tal situação. Com o passar do tempo o número de inscritos nestas disciplinas só aumenta pelo fato do aluno não conseguir seguir a diante por conta das seguidas reprovações.

Deve-se mencionar também que as disciplinas da química do curso EAD não estão vinculadas com as de outros departamento. Isso significa que: o aluno pode progredir nas disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Química mas não ter conseguido evoluir na física, por exemplo. Como já citado anteriormente o maior índice de reprovação está relacionado a este departamento. Fato contrário ao que ocorre no ensino presencial

onde determinadas disciplinas do curso de química só poderão ser cursadas se o aluno tiver obtido aprovação, por exemplo, em algum dos cálculos ou em uma das físicas.

Esse fator tem um caráter ambíguo, pois permite sem qualquer problemática o caminhar do aluno ao longo do curso tendo em vista a sua necessidade de progressão acadêmica. Contudo traz um teor negativista em relação a permanência longínqua em matérias que pouco serão utilizadas pela maioria na carreira profissional. Mas que são importantes na composição do currículo escolar. Outra consideração evidente é que muito dos mesmos ficam severamente distantes das disciplinas do curso de Química pelo fato de terem que priorizar a conquista da aprovação nos cálculos e nas físicas principalmente.

Sendo assim, dizer que chegou ao fim do curso significa ter superado todas as barreiras mencionadas acima e mais as particulares que se tem na vida. Além de ter o status de formando no sistacad. Nada fácil! Essa é uma tarefa de um desgaste emocional enorme e compulsoriamente aceitável uma vez que se deseja fazer jus ao diploma de nível superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MELHORIAS NA VIDA DOS EGRESSOS DO ENSINO SUPERIOR

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o ensino de nível superior no Brasil possui a finalidade de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira” (BRASIL, 1996). Além disso, o Ensino Superior deve estar incumbido de preparar pessoas para atuação profissional com fins de contribuir com o desenvolvimento social e econômico. Sob esse viés alguns estudos analisaram como o ensino superior pode contribuir na vida dos egressos do ensino superior.

Segundo o estudo de Narita et al. (2016), que conta com 84 participantes, concluintes ou egressos de cursos da Universidade Aberta do Brasil de todas as regiões do país, o ensino na modalidade à distância pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos, independentemente da região do Brasil. Os efeitos positivos foram observados na qualificação profissional dos alunos, na qualidade de vida e na inserção deles na sociedade. O estudo mostra a maioria dos participantes obteve uma melhoria salarial e evolução na faixa de rendimentos. Além disso, ocorrem mudanças de qualidade de vida e inserção social. Concluindo que a partir das narrativas dos participantes, pode-se afirmar que entrada e a conclusão nos cursos superiores à distância afetaram positivamente a vida daquelas pessoas, nos aspectos sociais, laborais e econômicos.

Outro estudo, mostrou que mais da metade dos participantes afirmou que houve melhoria da sua condição de vida com a realização do curso superior e que a conclusão de um curso superior público proporcionou parcialmente a ampliação da cidadania e da participação política que eles não tinham. Outros aspectos que os egressos apontaram de melhoria foram: autoestima, relações sociais, percepção crítica sobre seus direitos e melhoria nas relações familiares. Entretanto, um aspecto negativo identificado diz respeito à desaprovação recebida pelos egressos com relação à modalidade do curso, pois receberam críticas pelo curso ser na modalidade à distância (SANTANA, 2016).

Um estudo realizados com egressos do curso de Licenciatura em Matemática, cuja inserção no referido curso ocorreu mediante a implantação da Universidade Aberta do Brasil em vários municípios do país, verificou que foi unânime a transformação para melhor na

qualidade de vida dos entrevistados, desde o momento que iniciaram o curso, durante e após a graduação, a despeito de todas as dificuldades enfrentadas. Eles narraram suas vidas com enfática alegria e orgulho de suas conquistas, que beneficiaram não apenas a eles como deram conforto às suas famílias. Todos os entrevistados passaram em concursos públicos e ingressaram em cursos de pós-graduação (especialização e mestrado) em universidades públicas e de qualidade (CARVALHO et al., 2018).

Lima e Andriola (2018), verificaram em sua pesquisa o reflexo contributivo no planejamento institucional da Instituição de Ensino Superior proporcionalmente à capacidade desta instituição em absorver criticamente os indicadores e fomentar possíveis mudanças em nível estrutural, instrumental e pedagógico.

Os estudos citados, apontam que a EaD pode produzir ganhos importantes nos aspectos sociais e econômicos para seus alunos e pessoas próximas. Entretanto, a maioria dos resultados ainda é de locais específicos ou superficial, de forma que as conclusões sobre o assunto ainda são limitadas mas que ajudam a fomentar que a melhoria de vida de pessoas economicamente desfavorecidas passa diretamente pela evolução educacional.

CONCLUSÃO

Poder chegar ao final de um curso de nível superior representa não só a superação de inúmeras etapas, sejam elas pessoais ou acadêmicas, mas também relembrar dos vários aspectos que contribuíram para a finalização desta jornada e por fim poder avistar de perto a diplomação. Realmente estes aspectos não são poucos.

Em relação a análise do curso é importante citar a dificuldade inicial de adaptação e conseqüentemente no entendimento da melhor maneira de conseguir estudar uma vez que esta modalidade de ensino requer uma disciplina maior já que a figura central do professor não estará presente fisicamente em diversos momentos (BORGES, 2015).

É importante ter em mente que o material fornecido pelo CEDERJ através dos polos é um material que deve ser utilizado em concomitância com os livros e não como a única forma de referência para estudar no decorrer nos semestres para as avaliações. Outra consideração importante é a questão da acessibilidade a conteúdos que o discente já não esteja mais cursando. Torna-se válido que o aluno possa ter acesso aos diversos conteúdos das disciplinas já cursadas.

Outra importante observação é a necessidade de iniciar as atividades acadêmicas logo que possível, pois assim quando o discente estiver próximo dos períodos de finalização do curso esta etapa já terá sido concluída ou estará próxima de sua finalização. Com esta medida evita-se muitas situações adversas uma vez que as horas realizadas nas diversas atividades não apresentam equiparação horária com o que necessário no curso.

Em relação a origem estudantil dos alunos que entraram para o nível superior no curso de química observou-se que estes majoritariamente eram do ensino privado nas séries do ensino médio. Para este fator poderiam ser pensadas políticas de acessibilidade para os alunos da rede pública de ensino tendo vista a pluridade do ensino universitário e igualdade de oportunidades.

Quanto as etnias contabilizadas temos um grande percentual que não se identificou com nenhuma raça e aquelas que se autodeclararam como sendo da

etnia branca. Outra variável que muito preocupa se pararmos para pensar que fazemos parte de um país etnicamente diversificado. Como será a situação educacional dos índios, pardos e pretos levando-se em conta esta característica do Cederj?

Em relação à faixa etária pode-se observar uma idade mais elevada dos alunos em relação aos do ensino presencial muitas das vezes justificada pelo fato de que os alunos do ensino semipresencial estão retornando às salas de aula para melhorar a própria formação. O que torna positivo porque estes agregam valores não só pela maturidade da idade mas também por exercerem atividades trabalhistas com proximidade as do ensino que estão cursando. Fato que não tão característico no ensino presencial uma vez os alunos desta modalidade são aqueles que dão continuidade aos estudos logo após o término do ensino médio.

Após expostas essas evidências torna-se necessário enxergar com olhos bem atentos as especificidades do curso a fim de entendê-lo minuciosamente de modo a propiciar o melhor desenvolvimento e progresso dos alunos para que seja alcançado um maior número de formados. Afinal este é o objetivo de todo e qualquer curso.

Vale ressaltar que o número de formados é extremamente pequeno tendo em vista que o curso de Química oferta anualmente mais 160 vagas em seus vestibulares e o polo com surgimento mais recente ocorreu em 2014. Importante elevarmos esse número, de formados, para que não tenhamos qualquer possibilidade de ideia de fechamento do curso até porque a universidade é pública, contudo a manutenção do curso é extremamente cara. E por fim, promover incremento educacional em nossa sociedade é preciso pois não há desenvolvimento de uma nação onde o sistema de educação apresenta fissuras intrínsecas.

Sendo assim, podemos destacar que a EaD pode produzir ganhos importantes nos aspectos sociais e econômicos para seus alunos. Entretanto, são necessárias mais pesquisas para aprofundar os conhecimentos sobre essa temática e como ela influencia nas relações sociais, nas familiares e econômicas do egresso, antes, durante e após a conclusão do curso (BORGES, 2015).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância –ABED. **Censo EaD.BR.Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

ALMEIDA, O. C. DE S. DE. Evasão em cursos a distância : validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n.1, p. 19-33, 2007.

ALVES, João Roberto Moreira. **Pequena história da Educação a Distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/ead/historia.htm>. Acesso em 07 de dez. 2022.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, p. 321–338, 2015.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru. EDUSC, 2003.

BERTOLIN, J. C. G. Existe diferença de qualidade entre as Modalidades presencial e a distância? **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. 19, 2021.

BORGES, F. A. F. A EaD no Brasil e o Processo de Democratização do Acesso ao Ensino Superior: Diálogos Possíveis. **EaD em Foco**, v. 5, n. 3, 19 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Resolução CES 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13193-resolucao-ces-2001>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 - Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, 91

de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017- Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017.

_____. Decreto nº 5800. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 19 nov. 2021a.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>>. Acesso em: 19 nov. 2021b.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 132-154, mar. 2020

BRAUER, M.; ALBERTIN, A. L. Educação corporativa a distância: por que tanta resistência? v. 1, n. 1, p. 17, 2010.

CARVALHO et al. Impactos da Educação a Distância na Vida dos Egressos: Uma Análise Comparativa de Estudos na Universidade Aberta do Brasil. 2018.

CEDERJ. **Conheça a organização do Consórcio Cederj**. Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/2020/02/10/conheca-a-organizacao-do-consorcio-cederj/>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CRUZ, J. R.; LIMA, D. C. B. P. Trajetória da educação a distância no Brasil: políticas, programas e ações nos últimos 40 anos. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 13, n. 13, 2019.

EAD. COM. BR. **Entenda como surgiu o EaD e sua evolução no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.ead.com.br/blog/como-surgiu-ensino-a-distancia>. Acesso em 07 de dez. 2022.

ESPÍNDOLA, R. D M.; LACERDA, F. K. D. Evasão na educação a distância: um estudo de caso. **EaD em Foco**, v. 3, n. 1, 28 jun. 2013.

FARIA, M. O. F.; ALCANTARA, V. M.; VASCO, C. G. Índice e causa de evasão na modalidade a distância em cursos de graduação: estudo de caso. In: **VI Congresso Internacional de Educação Superior**, 2008.

FERNANDES, S.; HENN, L.; KIST, L. O ensino a distância no Brasil: alguns apontamentos. **Research, Society and Development**, v. 9, n.1, 2020.

FILHO, R.; ARAÚJO, R. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent. 2006.

HAYASHI, C.; SOEIRA, F. S.; CUSTÓDIO, F. R. Análise das Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento** , v. 9, n. 1, pág. e87911667, 2020.

HOLMBERG, B. **Distance education: a survey and bibliography**. New York: Nichols, 1977.

KOCHHANN, L. E. **EaD nas universidades públicas: como superar os obstáculos. Desafios da Educação.** 2021. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/ead-nas-universidades-publicas/>>. Acesso em: 19 nov. 2021

LIMA, M. T.; GOMES, A. K. S. **A Educação Inclusiva como Objeto de Intervenção do Assistente Social.** p. 179 – 190.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2019.

MARTINS, L. de A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI.** São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669_0-politica-nacional-de-educacao-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política de Educação Inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 20 maio. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 23 maio. 2022.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Superior a Distância.** 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>. Acesso

em 07 de dez. 2022.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Distance education: A systems view**. Belmont, CA: Wadsworth, 1996.

NEVES, Clarisa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira**. Sociologias. Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan.- jun., 2007, p.124-157.

NEVES, J. M.; MOURA, D. L. Evasão escolar na educação a distância: evidências de uma Instituição Federal de Ensino. **TICs & EaD em Foco**, v. 7, n. 1, p. 113–126, 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, A. F. P. DE et al. Educação a Distância no mundo e no Brasil. **Revista Educação Pública**, p. 7, 2019.

OLIVEIRA, G. G. C. I. **Educação A Distância Na Formação De Professores. Viabilidades, Potencialidades E Limites**. Rio de Janeiro: Vieira e Lentz, 2009.

OLIVEIRA, P. R.; OESTERREICH, S. A.; ALMEIDA, V. L. Evasão na pós-graduação a distância: evidências de um estudo no interior do Brasil. **Educação E Pesquisa**, v. 44, 2018.

ORTEGA, Eliane Maria V. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 153-176, jan./jun.2001.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 12, p. 268–277, dez. 2009.

PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. **Educação a distância (EaD): reflexões, críticas e práticas**. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/copia-temas-em-educacao-2>>. Acesso em: 19 nov.2021.

PETERS, O. ‘Distance Teaching and Industrial Production: a comparative interpretation in

outline’, in **Theory and Practice of Open and Distance Education-Readings for the use of Open University H801 students**, Deakin University and Univeristy of South Australia, Austrália, 1983 – Tradução.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88 especial, p. 727-756, 2004.

PRETI, Oreste. **Fundamentos e políticas em educação a distância**. Curitiba: Ibpex, 2002.

RADMANN, Tatiane; PASTORIZA Bruno dos Santos. **Educação Inclusiva no ensino de Química**. Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2020.

RESENDE, S. G. de. **Políticas Públicas para a Educação Superior a Distância no Brasil: princípios e contradições entre a legislação brasileira e as recomendações dos organismos internacionais**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Regular. In: 1o Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Unioeste: Cascavel, Paraná. 2003.

ROCHA, J. V. Um estudo sobre a evasão na educação a distância. *Raei (Paranaguá)* v. 1, n. 2, 2019, p. 49-56.

ROSA, V. D.; VICENTE, K. B. Caminhos para vencer o desafio da evasão escolar na educação a distância no nível superior. p. 16, 2017.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. *Mensagem*, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SANTANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai/ago. 2020.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. **Multiculturalismo como política de inclusão/exclusão.** Anais do IV Colóquio Internacional Cidadania e Exclusão. Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, A. M. Educação a distância – análise dos desafios futuros / Educação a distância - análise dos desafios futuros. **Brazilian Journal of Development**, v. 6 n. 7, 45341–45354, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SIMONATO, E. Uma revisão sobre a legislação que regulamenta o ensino a distância (EaD) no Brasil e a influência desta na gestão e planejamento do EaD. **Educação a Distância Revista Digital Científica do Claretiano 2237-2334**, v. 4, p. 143–172, 1 dez. 2014.

SOUSA, R. P. DE. **Tecnologias digitais na educação.** EDUEPB, 276 p., 2011.

SOUSA SANTOS, B. de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*, n.26(1), p.15-32, jan./jul..2001.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: ArtMed, 2020.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, p. 139–142, 2003.

VASCONCELOS, S. P. G. D. **Educação à distância: histórico e Perspectivas.** 2010. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

VASCONCELOS, Simão Dias; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. **Inclusão social e acesso**

às Universidades Públicas: o programa Professores do Terceiro Milênio. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, s.n., n. 29, p. 67-86, jan.-jun.2004.

XAVIER, Giseli P. de M. **A formação de professores para diversidade cultural.** Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

XAVIER, Giseli P. de M. **Educação Inclusiva.** In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2019, p.17-40.