

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

PATRICIA BALDISSERA

**O DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENADE: UMA
COMPARAÇÃO POR MEIO DO CAPITAL
CULTURAL ENTRE AS MODALIDADES
PRESENCIAL E O EAD**

Passo Fundo
2016

PATRICIA BALDISSERA

**DESEMPENHO DOS ALUNOS NO ENADE: UMA
COMPARAÇÃO POR MEIO DO CAPITAL
CULTURAL ENTRE AS MODALIDADES
PRESENCIAL E O EAD**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, orientada pelo Professor Dr. Júlio César Godoy Bertolin

Passo Fundo

2016

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, irmãos pelo apoio e carinho oferecidos em todos os momentos de
minha vida e principalmente neste.*

Ao Beni pelo companheirismo, dedicação e incentivo durante esta trajetória.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Cleci e ao meu pai Almir. Minha eterna gratidão pela dedicação incondicional nos momentos em que mais precisei. Obrigada pelo estímulo, confiança, conselhos e valores.

Beni. Agradeço por deixar os meus dias mais felizes, por escutar minhas inquietações e compreender a minha ausência. Obrigada pelo zelo, amor, cumplicidade, força e inspiração.

Ao meu orientador, professor Dr. Júlio C. G. Bertolin pela orientação, apoio, dedicação e paciência no decorrer desta pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

À minha colega Daiane, pelo companheirismo, incentivo e amizade. Obrigado pela torcida incansável e por me confortar nos momentos difíceis.

Às minhas colegas de trabalho, pela compreensão, incentivo e carinho.

À todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram presentes nesta jornada.

Muito Obrigada!

RESUMO

Na última década, a expansão da Educação a Distância (EAD) vem adquirindo grandes proporções no Brasil e no mundo. Tal crescimento vem possibilitando a democratização do acesso à Educação, tornando-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades para muitos indivíduos. Entretanto, a expansão da Educação Superior por meio da modalidade a distância coloca em questão a qualidade desses novos cursos. Teriam eles os mesmos padrões e resultados qualitativos que os cursos da modalidade presencial? Considerando a expansão em curso e a questão da qualidade, conhecer as especificidades da modalidade EAD torna-se cada vez mais fundamental para promover ações à sua gestão na busca de uma educação de qualidade. Para tanto, a presente pesquisa busca em seu objetivo geral, contribuir para a construção do conhecimento acerca da qualidade da EAD na Educação Superior Brasileira. A pesquisa caracteriza-se como quantitativa de natureza aplicada. As investigações se deram por meio da comparação entre o desempenho de estudantes de graduação nos exames ENADE realizados pelos estudantes de Administração 2009, Serviço Social 2010, Técnico em Gestão Ambiental 2010, Técnico em Marketing 2009, Ciências Contábeis 2009 e Técnico em Processos Gerenciais 2009. Os dados obtidos nos micro dados do INEP foram submetidos a um trabalho de análise por meio de software estatístico, tendo como referencial a literatura internacional sobre a eficácia escolar na educação superior. A análise dos cálculos sobre desempenhos dos estudantes foi realizada especialmente no sentido de identificar influências do *background* no desempenho dos estudantes e teve como base as perspectivas teóricas de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural. O estudo demonstrou que o estudante presencial, em geral possui um desempenho superior ao EAD, especialmente quando estes possuem um capital cultural inferior. Não obstante, mais estudos precisam ser realizados nessa perspectiva, visto que a expansão na EAD está se dando principalmente para classes de capital cultural inferior, logo isso pode estar levando a uma condição em que alunos de condições inferiores estejam acessando a modalidade com menor qualidade, ou seja, reproduzindo e ampliando a desigualdade.

Palavras-chave: Educação Superior, Educação a Distância. Capital cultural. Eficácia Escolar.

ABSTRACT

In the last decade, the expansion of Distance Education has acquired large proportions in Brazil and worldwide. This growth has allowed the democratization of access to education, making it a key tool for promoting opportunities for many individuals. However, the expansion of Higher Education through the Distance mode puts into question the quality of these new courses. Would they have the same standards and qualitative results as the presencial ones? Considering the ongoing expansion and the issue of quality, knowing the specifics of Distance Education mode becomes increasingly important to promote actions for its management in the pursuit of educational quality. To this end, this research seeks in its main objective to contribute to the construction of knowledge about the quality of Distance Education in Brazilian Higher Education. The research is characterized as quantitative of applied nature. The investigations will be carried out by comparing the performance of undergraduate students in ENADE tests taken in the years 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 and 2010. Data from INEP micro data will be submitted to an analysis work through statistical software, taking as reference the international literature on school effectiveness in Higher Education. The analysis of the calculations on student performance will be carried out especially on excluding influences of background on student performance and will be based on the theoretical perspectives of Pierre Bourdieu on the cultural capital. At the end of the investigations, some considerations will be drawn, searching for answer the starting question of this project on the difference of performance between the EAD and Presencial modes.

Keywords: Higher Education. Distance Education. Cultural capital. School Effectiveness.

LISTA DE SIGLAS

EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
UNB	Universidade de Brasília
CES	Centros de Ensino Supletivo
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
LED-UFSC	Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UVB	Universidade Virtual Brasileira
SEED	Secretaria de Educação a Distância
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ENC	Exame Nacional de Curso
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho
QI	Quociente de Inteligência
OECD	Organization For Economic Cooperation And Development
PISA	Programme for International Student Assessment
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução de Matrículas EAD na Educação Superior (2002 – 2013)
Tabela 2	Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Administração no ENADE de 2009, presencial e EAD – por grau de formação da mãe
Tabela 3	Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Administração no ENADE de 2009 – por renda familiar mensal.
Tabela 4	Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Serviço Social no ENADE de 2010 – por grau de formação da mãe.
Tabela 5	Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Serviço Social no ENADE de 2010 – por renda familiar mensal.
Tabela 6	Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Técnico em Gestão Ambiental no ENADE de 2010 presencial e EAD – por grau de formação da mãe.
Tabela 7	Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Técnico em Gestão Ambiental no ENADE de 2010 – por renda familiar mensal.
Tabela 8	Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Técnico em Marketing no ENADE de 2009 presencial e EAD – por grau de formação da mãe.
Tabela 9	Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Técnico em Marketing no ENADE de 2009 – por renda familiar mensal.
Tabela 10	Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Ciências Contábeis no ENADE de 2009 – por grau de formação da mãe.
Tabela 11	Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Ciências Contábeis no ENADE de 2009 presencial e EAD – por renda familiar mensal.
Tabela 12	Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Técnico em Processos Gerenciais no ENADE de 2009 – por grau de formação da mãe.
Tabela 13	Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Técnico em Processos Gerenciais no ENADE de 2009 presencial e EAD – por grau de renda familiar mensal.
Tabela 14	Quadro síntese dos resultados estatísticos dos cursos analisados.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução das matrículas em Educação a Distância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UMA ABORDAGEM CONCEITUAL.	16
2.1	Trajetória da EAD na Educação Superior.....	17
2.1.1	Expansão da EAD no Brasil.....	18
2.1.2	Evasão na Educação a Distância.....	21
2.2	Crítérios de qualidade na Educação a Distância.....	23
2.2.1	Qualidade na Educação Superior.....	24
2.3	Qualidade na Educação a Distância.....	28
2.3.1	Material Didático.....	29
2.3.2	Equipe Multidisciplinar.....	30
2.3.3	Avaliação.....	32
2.3.4	Infraestrutura.....	33
2.4	Estudos sobre qualidade na EAD.....	34
2.4.1	Perfil do Estudante em EAD.....	36
3	CAPITAL CULTURAL, EFICÁCIA ESCOLAR E ENADE.....	39
3.1	A diversidade de capital segundo Pierre Bourdieu.....	41
3.1.1	Capital Econômico.....	41
3.1.2	Capital Simbólico.....	42
3.1.3	Capital Cultural	43
3.2	Eficácia Escolar.....	47
3.2.1	Pesquisas em Eficácia Escolar no Brasil.....	49
3.3	Avaliação em larga escala.....	51
3.3.1	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE.....	53
4	METODOLOGIA.....	56
4.1	Etapas da pesquisa.....	56
4.1.1	Coleta de dados.....	57
4.1.2	Análise e interpretação dos dados.....	57

5	COMPARAÇÕES E ANÁLISES.....	58
5.1	Comparação das avaliações entre as modalidades presencial e EAD.....	59
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
7	REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a prioridade de tornar a educação um dos pilares para o desenvolvimento de uma nação é praticamente unanimidade mundial. A velocidade das mudanças e a inovação se intensificaram de maneira notória. Para a Educação a Distância (EAD), os avanços das tecnologias de informação e comunicação têm possibilitado a ressignificação dos processos de interação e comunicação entre estudantes e professores, nos quais a flexibilidade de tempo e espaço, as possibilidades de aprendizagem colaborativa e a mobilidade são fatores que respondem bem aos desafios da atualidade. E como consequência disso é que a EAD está em expansão, devido às suas possibilidades frente a custos e transposição de distâncias geográficas, permitindo a flexibilização dos processos de ensino-aprendizagem. A utilização dessa modalidade tornou-se então um reflexo do que é chamado de sociedade da informação¹.

A EAD traz ao ensino, e, sobretudo, à educação superior, alguns desafios e potencialidades a serem explorados, como uma nova forma de se obter conhecimento e qualificação profissional. Sendo assim, como a educação superior tem um papel estratégico na formação, na produção do conhecimento e na informação, a constituição de um sistema de educação superior com modalidade EaD pode contribuir para que os países se adaptem as mudanças de larga escala em curso no mundo todo.

No início, a EAD era vista como algo totalmente desvinculado da educação presencial. Porém, atualmente estamos assistindo a uma aproximação no sentido de uma contribuição mútua, como destaca José Moran:

A educação online também está começando a trazer contribuições significativas para a educação presencial. Algumas universidades integram aulas presenciais com aulas e atividades virtuais, flexibilizando tempos e espaços e ampliando os espaços de ensino-aprendizagem, até agora praticamente confinados à sala de aula (2003, p. 40).

Assim, ao invés de ser vista como uma rival, a EAD traz novas possibilidades de comunicação e informação, além de fazer com que se repense a prática. Portanto, as duas

¹ A expressão Sociedade da Informação advém do “boom” da informática e das telecomunicações, que permitiram a criação da chamada cibercultura, neologismo definido por Levy (1999, p.17) como sendo: “Modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço, definido por meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, abarcando não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

modalidades podem conviver em harmonia, aproveitando o que de melhor cada uma oferece. Logo, pode-se prever que

[...] estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais e os cursos a distância [...] Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual” (MORAN, 2005).

Na literatura especializada, encontra-se um conjunto de trabalhos sobre os requisitos para uma educação de qualidade oferecida através da EAD, tais como o de agregar ações por parte do governo, das instituições responsáveis pela oferta dessa modalidade de ensino e dos profissionais que atuam nesse tipo de educação. Além disso, também se inclui os recursos e equipamentos disponibilizados através das novas tecnologias de informação e comunicação e dos compromissos por parte dos alunos em relação à sua própria aprendizagem como requisito para que a EAD obtenha resultados adequados em relação à qualidade. Entretanto, o debate sobre a qualidade ou falta da mesma na modalidade EAD ainda não se esgotou, e diversos questionamentos acerca das condições e especificidades da mesma continuam sem respostas satisfatórias.

Nos últimos anos no Brasil e no mundo ocorreram grandes mudanças na Educação Superior, tais como processos relativamente contraditórios de mercantilização e de democratização do acesso. Paralelamente a educação superior de todo o mundo passou a se defrontar com alguns desafios, tais como limitação de financiamento, competição entre instituições, massificação dos sistemas, desmotivação dos docentes, etc., conformando, por conseguinte, um ambiente propício não apenas ao desenvolvimento, criação de novos cursos e implementação de programas de qualidade, mas também de questionamento acerca da adequação de tais mudanças e sobre a qualidade da educação, inclusive acerca da própria modalidade EAD.

Segundo Brunner, no que diz respeito a EaD tais mudanças seguem uma tendência mundial,

[...] a educação a distância e a aprendizagem distribuída, bem como a educação contínua ao longo da vida (*life long learning for all*), com base na institucionalidade de redes, constituem as estratégicas básicas que os países estão adotando para adaptar a educação às mudanças no contexto onde ela se desenvolve (2004, p.16).

Não obstante, o aumento do volume de alunos nas Instituições de Educação Superior (IES), decorrente dessas mudanças na educação superior pode acarretar algumas consequências indesejáveis, como, por exemplo, afetar negativamente a qualidade do

ensino. Nesse contexto de expansão da educação superior, destaca-se a preocupação em torno da qualidade nas ofertas de graduação a distância, gerando um interesse internacional por apropriados indicadores e mecanismos capazes de garantir a qualidade universitária nessa modalidade de ensino. Sendo assim, questões como essa, de preocupação em relação a qualidade de oferta de educação a distância, tornam importante a realização de pesquisas que possam contribuir para que as instituições e universidades atendam maiores demandas de alunos sem prejuízos para a aprendizagem.

Dados sobre a EAD estão disponíveis em inúmeras pesquisas, principalmente os contidos na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram um significativo aumento no número de instituições que disponibilizam algum tipo de curso a distância. Assim, vêm crescendo o número de cursos e disciplinas ofertados, de estudantes matriculados, de profissionais que desenvolvem conteúdo e ministram aulas nesta modalidade de ensino, de empresas fornecedoras de serviços para o mercado, de publicações sobre EAD e tecnologias disponíveis. Em 2000, apenas 1% dos alunos matriculados no sistema de educação superior brasileiro estavam em cursos da modalidade a distância. Em 2010, tal participação da modalidade aumentou para mais de 15% do total de matrículas (BRASIL, 2012).

Diante desse contexto de expansão da EAD e do questionamento acerca da qualidade ou falta de qualidade da modalidade a distância, esse trabalho tem a seguinte questão de pesquisa: considerado o capital cultural dos estudantes, em que medida as modalidades presencial e EAD apresentam diferenças de desempenhos no ENADE?

A fim de responder tal questionamento, buscou-se uma metodologia quantitativa de natureza aplicada. Num primeiro momento, será necessário identificar, por meio de procedimentos quantitativos, os grupos de estudantes que participaram de edições do ENADE com mesmo perfil socioeconômico e cultural nas duas modalidades presencial e EAD, para, posteriormente, verificar se há diferença de desempenho significativa entre tais estudantes na desagregação por modalidades EAD e presencial.

As investigações quantitativas buscam comparar o conjunto dos microdados do ENADE, obtidos nas bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), perfil e desempenho dos estudantes de graduação ingressantes e concluintes dos exames realizados nos anos 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010 dos cursos de Administração, Pedagogia, Serviço Social, Técnico em Gestão Ambiental, Técnico em Marketing, Técnico em Processos Gerenciais e Ciências

Contáveis, anos em que os resultados dos ENADEs estão identificados por modalidade de ensino e que tais cursos apresentam uma quantidade mínima de participantes nas duas modalidades.

Por fim, se implementará um trabalho de análise por meio de *software* estatístico para a interpretação dos dados considerando como base o levantamento bibliográfico realizado sobre capital cultural e eficácia escolar. A interpretação dos cálculos sobre desempenhos dos estudantes será realizada especialmente no sentido de excluir influências do *background* no desempenho dos estudantes.

Desse modo, o fio condutor desta pesquisa fundamenta-se em seu objetivo geral: contribuir para a construção do conhecimento acerca da qualidade da EAD na Educação Superior Brasileira a partir das bases de dados do ENADE. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: (i) realizar uma contextualização sócio-histórica do ensino a distância e as questões que norteiam sua qualidade; (ii) revisar os conceitos acerca da relevância do capital cultural e da eficácia escolar; (iii) comparar e refletir sobre o desempenho dos discentes da EAD e com os da modalidade presencial no ENADE por meio da desagregação do *background* dos mesmos.

Para tanto, no presente capítulo, apresentam-se alguns aspectos envolvidos na construção desta pesquisa. Evidencia-se a delimitação da questão norteadora, a justificativa, os objetivos, uma síntese da opção metodológica, bem como a estrutura que sustenta esta investigação.

O segundo capítulo apresenta a modalidade EAD, bem como sua trajetória na educação superior e expansão na Educação Superior Brasileira, as questões que norteiam sua qualidade através do levantamento de informações contidas nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que contêm diretrizes e critérios a serem observados na implementação da EAD com vistas a garantir sua qualidade. Este capítulo também contemplou um levantamento sobre o próprio termo “qualidade” e como tal conceito vem sendo abordado por diversos autores nas últimas décadas.

O terceiro capítulo apresenta a teoria do capital cultural em Bourdieu, a diversidade de capital (econômico, simbólico e cultural), suas contribuições e relações com a educação, buscando subsídios para compreender a influência do capital cultural na aprendizagem escolar. Neste capítulo também serão apresentados os fatores determinantes para o desempenho dos estudantes (dados sobre eficácia escolar na educação superior obtidos por meio das avaliações em larga escala) nos exames do ENADE.

O quarto capítulo apresenta a proposta metodológica para este estudo, contemplando as etapas de pesquisa, coleta e análise dos dados, buscando respostas à questão norteadora.

Vários são os trabalhos relacionados à educação a distância, mas provavelmente, conhecer as possibilidades da educação a distância irá ampliar o processo de reflexão diante do exposto, mostrando seu envolvimento com a formação humana e, conseqüentemente, com a democratização da educação. Ao término das investigações, serão traçadas algumas considerações, buscando responder a pergunta de partida deste projeto acerca da diferença de desempenho dos estudantes entre as modalidades EAD e presencial.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Segundo a literatura, educação a distância ocorre por meio de recursos tecnológicos que mediam os processos de ensino e aprendizagem onde alunos e professores se encontram em tempos e lugares diferentes. O artigo 1º do decreto 5.622 de 2005 que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (9394/96) caracterizou a EAD como uma

[...]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 em lugares ou tempo diversos. (MEC, 2007, p.05)

Para Moore e Kearsley (2007, p.01) empregar esta tecnologia depende, por sua vez, da utilização do tipo de técnica de criação e comunicação específicas dessas tecnologias e diferentes daquelas que os professores normalmente aplicam em sala de aula. Para os autores, uma definição que abrange múltiplas dimensões dessa modalidade de ensino declara-se como:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 02).

Conforme salienta o autor, os principais aspectos a serem enfatizados a respeito dessa definição indicam que a educação a distância é um estudo de aprendizado e ensino; aprendizado que é planejado e não acidental, aprendizagem que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino e a existência de comunicação por meio de diversas tecnologias.

Segundo Carmem Maia, “educação a distância é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias e comunicação.” (MAIA, 2007 p.06).

Observando tais considerações, Maia e Mattar (2007) enfatizam que diferentes abordagens são dadas para a definição de educação a distância, mas alguns pontos são comuns a praticamente todas elas. Segundo os autores,

[...] em EAD ocorre uma separação geográfica e espacial entre o aluno e o professor, e mesmo entre os próprios alunos. Portanto, a EAD, prescinde a presença física em um local onde ocorra a educação. Para superar esta distância de tempo e de espaço, a EAD utiliza-se de diversas ferramentas de comunicação. A relação entre alunos e

professores, portanto, passa a ser mediada por tecnologia. (MAIA; MATTAR, 2007 p.06)

Tal afirmação pode ser compreendida também nas palavras de Michael Moore e Greg Kearsley quando afirmam que a educação a distância pode ser entendida pelo simples fato de professor e aluno estarem separados no tempo e espaço.

Portanto, é plausível entender que a EAD caracteriza-se principalmente pelo uso intensivo de tecnologias de informação e da possibilidade de espaço e tempo no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 TRAJETÓRIA DA EAD NO ENSINO SUPERIOR

Apesar de muitos autores defenderem que se trata de uma nova ideia, a educação a distância já possui uma longa trajetória. Pode-se dizer que a EAD surgiu com os primórdios da escrita, como sugere Carmem Maia (2007).

Nas sociedades antigas, onde a oralidade era a base da comunicação, a presencialidade era indispensável. Para que as informações pudessem ser transmitidas, havia a necessidade de um contato entre o emissor e o receptor. Após a invenção da escrita, a comunicação torna-se livre. Não há mais a necessidade das pessoas estarem presentes no mesmo momento e no mesmo local para que a comunicação aconteça.

Alguns autores destacam que os primórdios da educação a distância estariam nas Cartas de São Paulo que continham os ensinamentos de Cristo (MAIA; MATTAR; 2007). Para Paulino (2009), outros defendem que esta modalidade de ensino somente começou a se consolidar no século passado em diferentes níveis de ensino, agregando também, propostas informais de aprendizagem. No decorrer do século XX, “a EAD passou do estudo por correspondência ao uso de tecnologias da informação e comunicação, aí inclui-se o computador e a internet, recursos que surgem somente no final dos anos 90” (PAULINO, 2009, p. 17).

Foi no início desta mesma década que o avanço da EAD torna-se notório. Segundo Paulino (2009), na educação superior, a oferta da EAD procura atender as demandas da sociedade, mais especificamente em relação ao mercado de trabalho. Conforme salienta a autora, tal preocupação ocorre no sentido de “concretizar, de forma rápida e flexível, a formação de profissionais, seja em termos de formação inicial ou continuada” (PAULINO, 2009, p. 17). Para Castells (2006), tais demandas se tornaram mais específicas e intensas na

medida em que a sociedade da informação se expandiu com apoio das tecnologias digitais, provocando uma transformação que afeta todos os campos da vida social (CASTELLS, 2006).

A crescente globalização da economia mundial, forçou a educação brasileira a buscar novas alternativas de ensino-aprendizagem, visando atender à demanda reprimida de profissionais com formação em nível superior e potencial para responder às novas exigências do mundo do trabalho.

Atualmente, segundo Paulino (2009), utiliza-se muito o discurso da oferta da EAD na educação superior como modalidade educativa com a possibilidade de inclusão educacional e formação de professores, o que demanda estudos específicos sobre o efeito dessa oferta. Exige, também, saber como foram se constituindo as propostas de EAD neste nível educacional.

2.1.1 Expansão da EAD no Brasil

A EAD na educação superior brasileira iniciou suas atividades tendo como fio norteador um projeto desenvolvido pela Universidade de Brasília (UnB), no final dos anos setenta. Este projeto teve como base o sucesso da Open University, que apresentava a disponibilidade de cursos que seriam veiculados por jornais e revistas. Segundo Nunes (1992, apud Vianney dos Santos 2001), alguns elementos contribuíram para que o projeto não obtivesse êxito, entre eles, “o discurso adotado que o apresentava como substituto da educação presencial; as divergências políticas entre o MEC e lideranças acadêmicas; e a falta de competência na gestão da proposta” (PAULINO, 2009, p.18).

Para Gouvêa e Oliveira (2006), no Brasil, as experiências de EAD surgiram com o “caráter compensatório”, com o intuito de suprir as demandas geradas pelo sistema formal de ensino. Assim, tais experiências buscaram complementar, de maneira superficial, as falhas na formação do trabalhador, aí se incluindo a categoria dos professores (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006). Esta característica ficou evidente nos anos 70 e 80 do século passado, nos Centros de Ensino Supletivo (CES) que eram vinculados às secretarias estaduais de educação. Estes centros, ofereciam educação a distância por meio de módulos instrucionais, para jovens e adultos que abandonavam os estudos regulares. (VILARINHO, 1997).

Em 1995 a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) através de cursos de Licenciatura inicia uma proposta pioneira em formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental. Belloni (2002) destaca as inovações inseridas nesta experiência:

[...] realização do curso em parceria com secretarias de educação, proposta curricular dirigida à formação, em nível superior, de professores das séries iniciais, metodologia que unia ensino presencial e a distância; e sistema descentralizado de atendimento aos alunos (polos) (BELLONI, 2002 p.126).

Segundo a autora, a UFMT consolidou seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), criado em 1992, oferecendo cursos de graduação a distância (Licenciaturas em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e em Ciências Naturais e Matemática; e Administração) e de formação continuada na área da Educação a Distância (BELONI, 2002).

Segundo Martins (2008), o diferencial desta proposta foi a preocupação que a instituição teve em preparar (através de cursos especializados) professores aptos a trabalhar na modalidade a distância.

Na Região Sul inicialmente surgiram duas propostas de educação a distância. Primeiramente, a que foi implementada pelo Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina (LED-UFSC) e posteriormente, a experiência de formação de professores conduzida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Segundo Paulino (2009), a UFPR também pode ser considerada pioneira na oferta de cursos de educação a distâncias para educação superior. Em 1998, a universidade criou o seu NEAD e instituiu o Curso de Pedagogia com formação de professores para as séries iniciais, “formando uma equipe multidisciplinar representativa de diferentes setores, departamentos e cursos da Universidade” (PAULINO, 2009, p.20).

Conforme salienta a autora,

o Ministério da Educação (MEC) aprovou a Portaria n. 2.253 de 18/10/2001, já reformulada por outra, de n. 4.059/04, que incentiva o emprego da EAD em até 20% do currículo de um curso de graduação, na modalidade presencial (PAULINO, 2009, p. 10).

Ainda no estado do Paraná, verifica-se também uma grande expansão da EAD com destaque para a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) que possui uma metodologia semipresencial pioneira no País, criada pela própria instituição e aprovada pelo MEC, é hoje referência para outras instituições educacionais. Atualmente, a UNOPAR é a maior Universidade de Educação a Distância (EAD) do País. Possui hoje 254.893 mil alunos (INEP 2013). Os polos da UNOPAR EAD oferecem cursos de graduação, pós-graduação (especialização) e cursos livres em mais de 450 municípios em todos os Estados brasileiros.

Seguindo a busca pela intensa oferta da educação a distância, outras universidades da região sul destacam-se: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a

Universidade Federal de Pelotas (UFPel); a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e a PUC/RS, todas localizadas no estado do Rio Grande do Sul.

Com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)² em 2005 e oficializada pelo Decreto n. 5.800 (de 8 de junho de 2006) como um consórcio de Instituições Públicas de Ensino Superior, Estados e Municípios, constitui-se um marco importante na expansão da EAD em todo o território nacional, oferecendo um modelo básico para atividades nos seus diferentes planos: gerencial, pedagógico e tecnológico. Segundo a Camilla Paulino,

o Sistema UAB constitui uma rede nacional experimental voltada para pesquisa e a educação superior, formada por um conjunto de instituições públicas de ensino superior, em articulação e integração com um conjunto de polos municipais de apoio presencial, envolvendo formação inicial e continuada (PAULINO, 2009,p.31).

Conforme salienta a autora, a busca e o aprimoramento da educação a distância a partir do estabelecimento de parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais de governo, o Sistema UAB vem expandindo e interiorizando a oferta de cursos e programas de educação superior.

Outra instituição que surgiu com o intuito de ministrar cursos a distância *on-line*, são as denominadas universidades virtuais. A Universidade Virtual Brasileira (UVB³), maior instituição de ensino superior particular, credenciada pelo MEC, que oferta cursos de graduação *on-line*, é um exemplo. Conforme Camilla Paulino,

[...] formada por seis instituições particulares do país, a UVB recebeu, em maio de 2003, o credenciamento e a autorização do MEC para oferecer quatro bacharelados pela Internet [...] (2009, p.32).

Segundo a autora, de acordo com as informações contidas no portal da UVB, seus cursos foram concebidos para que o aluno se capacite a interpretar o mercado, identificar oportunidades e riscos, estabelecer plano de trabalho com prazos e metas, auto gerenciar-se e produzir resultados a despeito de eventuais limitações e recursos (PAULINO, 2009).

Segundo a literatura, as informações até então apresentadas sobre as trajetórias da EAD na educação superior sugerem os avanços e as dificuldades que esta modalidade educativa enfrenta, desde 1979, com a experiência da UnB. Uma grande questão abordada por

² Universidade Aberta do Brasil – outro modelo de EAD para o ensino superior, o que deu origem a expressão “*Open and distance learning*” (aprendizagem aberta e a distância).

³ As informações sobre o Instituto Universidade Virtual Brasileira e sua Mantenedora – Rede Brasileira de

Ensino a Distância – estão no endereço: < <http://www.uvb.br/main/index.html> >

diversos autores e evidenciada por Camilla Paulino (2009), refere-se ao modo como as instituições vêm se organizando para oferecer uma educação a distância que objetive a qualidade de ensino. Estas questões tornam-se evidentes a medida em que a EAD avança e a busca pela qualidade nesta modalidade de ensino se intensifica.

2.1.2 Evasão na Educação a Distância

Segundo Ibsen Bittencourt e Luis Mercado (2014), o modelo de EAD no Brasil vem ganhando lugar de destaque e tendo maior credibilidade de acordo com o Anuário Estatístico AbraEAD (2008), pelo menos 2,5 milhões de pessoas estudam por meio da EAD. Nesse dado não estão sendo levados em consideração os cursos livres de línguas, matérias a distância de cursos presenciais etc. Nos últimos três anos o número de instituições que ofertam cursos a distância no Brasil cresceu 54,8. Considera-se um grande crescimento, uma vez que vem aumentando significativamente. Esse aumento ocorre devido a EAD ser mais flexível do que os modelos tradicionais de educação, possibilitando uma melhoria na qualidade do processo educativo (NEVES, 2006).

Portanto, a questão da evasão de estudantes na modalidade a distância vem se tornando foco para muitas pesquisas. A evasão de alunos na EAD tem sido abordada como um dos problemas que está muito presente em todas as instituições educacionais e em todos os níveis de ensino.

Consideram-se evadidos os alunos que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento (FAVERO, 2006; MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004).

São vários os motivos pelos quais levam as instituições, sejam elas públicas ou privadas, a ter uma maior preocupação com o problema da evasão na EAD. Este cenário de evasão está presente em todas as modalidades de ensino, seja ela presencial, semipresencial ou a distância. No contexto da EAD, percebe-se que diversos fatores influenciam a evasão dos alunos nestes cursos, (MOORE; KEARSLEY, 2007;) como: insatisfação com o tutor; dificuldade de acesso à complexidade das atividades; dificuldade de assimilação da cultura inerente à falha na elaboração do curso; expectativas erradas por parte dos alunos; tecnologia inadequada, falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente e tempo de realizar os estudos.

Na EAD não existe a figura do professor como único dono da verdade e do poder de saber tudo e que todos têm que estar a favor de seus conceitos. O aluno passa a participar do processo de aprendizagem, onde a troca de conhecimento entre aluno/ professor, aluno/tutor e aluno/aluno é essencial para que o processo ocorra.

Nesse processo, a participação do estudante é de intervenção, participando ativamente do processo de aprendizagem, contribuindo para construção do aprendizado, na qual, segundo Silva (2006), a participação do estudante não se limita apenas a concordar com a intervenção do professor. Vai muito além do que responder e perguntar. A participação se dá na intervenção da mensagem e na construção coletiva da aprendizagem, conhecimento e da comunicação.

Porém, muitos estudantes não conseguem estudar sozinhos e sem a presença do professor. Na EAD, o este processo de autonomia do estudante é fundamental, ou seja, o estudante precisa quebrar os paradigmas de que aprendizagem só ocorre com a presença do professor. Para Peters,

[...] isso é expresso simplesmente pelo fato de que os alunos trabalham em relativo isolamento dos outros e que todas as atividades na aquisição do conhecimento têm que ter início neles mesmo [...] (2004, p. 379).

Ou seja, os alunos se tornam os principais envolvidos dentro do processo de ensino aprendizagem. Portanto, muitos alunos tendem a evadir de um curso na modalidade a distância por não estarem adequados e preparados para quebrar esse paradigma educacional.

Já Rossi (2008) nos estudos das causas da evasão em Curso Superior a Distância do Consórcio da UAB concluiu que falta de tempo e disposição no fim da jornada de trabalho para conciliar os estudos foi a principal causa da evasão dos alunos no curso.

Para Neves (2006), a evasão é um problema resultante de um conjunto de vários fatores que influenciam na decisão de alguém quanto à permanência ou não em algo dentro de contextos sociais e educacionais.

A pesquisa, Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB desenvolvida por Ibsen Mateus Bittencourt e Luis Paulo Leopoldo Mercado (2014) concluiu que os motivos pelos quais leva um aluno evadir de um curso a distância, estavam relacionados com causas endógenas e exógenas, ou seja, com fatores internos e externos, respectivamente, a instituição e ao curso que o aluno está. Estes fatores estão ligados aos problemas de atitudes comportamentais, motivos institucionais e didático-pedagógicos para as causas endógenas e problemas sócio-político-econômico, vocação pessoal, características individuais e conjunturais para as exógenas.

As causas de evasão envolvem uma série de variáveis complexas que tornam muito difíceis de explicarem o porquê de o aluno evadir de um curso. Segundo Pereira (2003), a evasão não se constitui um fenômeno novo, ou seja, nem todas as pessoas que ingressam em um curso superior o concluem.

Na modalidade a distância, o problema é agravado devido aos poucos estudos de combate à evasão de alunos nos cursos. Considera-se assim, a necessidade de uma política para combater à evasão em cursos de EAD, todavia o mais importante seria uma política para manter o aluno dentro da universidade, compreendendo e trabalhando suas dificuldades e incertezas quanto ao curso, mercado de trabalho e a própria universidade.

2.2 CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Sabendo que a EAD tem sido utilizada há mais de um século em processos formais de ensino-aprendizagem, o que a torna diferente na contemporaneidade é sua valorização na educação superior, deixando de ser uma educação secundária. Do mesmo modo que evidencia-se esta valorização, também surgem debates sobre este nível de ensino em torno de seus problemas e verifica-se um questionamento em relação as suas possibilidades e dificuldades que enfrenta.

Para tanto, Paulino (2009, p.12) destaca que “alguns estudos já evidenciam que a aplicação da Portaria nº. 4059/04 exige preparações administrativas, pedagógicas e tecnológicas da IES no sentido de garantir a qualidade da educação a distância”.

Pensando da mesma forma, o Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação a Distância, elaborou os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância. Tal referencial contém critérios que devem ser considerados para que haja uma educação a distância de qualidade. Para tanto, neste estudo, faz-se necessário compreender primeiramente, o próprio conceito de “qualidade” e como tal conceito vem sendo abordado nas últimas décadas para então aprofundar nos critérios de qualidade em EAD.

2.2.1 Qualidade na Educação Superior

Para Julio Bertolin (2009, p.01), o termo “qualidade” tornou-se uma das palavras mais empregadas nos trabalhos e pesquisas no campo da educação superior nos últimos tempos. Algumas soluções para as dificuldades educacionais começaram a surgir nas décadas de 1960

e 1970, e foram enfrentadas, em muitos países, por meio do aumento nos gastos com educação, do aumento do número de anos de ensino obrigatório, da diminuição da idade de ingresso na escola e do desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação. Segundo Julio Bertolin,

somente no início da década de 1980 começaram a surgir os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação e já no final da mesma década o assunto se tornara uma prioridade nos EUA e na Europa. (2009 p.01)

No entanto, conforme salienta o autor, ainda se observa uma ampla diversidade e uma certa contradição na utilização conceitual do termo “qualidade” no âmbito da educação superior. As diferentes concepções sobre o termo tornam o seu entendimento de difícil consensualização. Portanto, as pesquisas que abordam tal assunto necessitam inicialmente conhecer os conceitos introdutórios acerca da compreensão da qualidade no âmbito da educação superior (BERTOLIN, 2009).

Para Maria Lemaitre (2001), “as definições de qualidade nunca são neutras nem inocentes, no que se refere a distribuição de poder dentro da educação superior e entre a educação superior e outros atores sociais” (LEMAITRE, 2001 apud BERTOLIN, 2009 p.18). Segundo Julio Bertolin, na educação, tem-se utilizado o termo “qualidade” para justificar muitas coisas. Porém, os estudos sobre a qualidade da educação superior tendem a apontar para a existência de diversos entendimentos para o termo que sempre pode variar no tempo e no espaço (BERTOLIN, 2009).

Ourania Fillipakou (2011) em seu artigo intitulado *The idea of quality in higher education: a conceptual approach, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, argumenta que a ideia de qualidade na educação superior torna-se uma construção ideológica que é evidente em discursos, o que em si se entrelaçam dentro das redes. Esses discursos e suas redes de apoio são reforçados pelo poder, o que ajuda a sustentar tanto o seu caráter ideológico e sua influência na educação superior.

A ideologia contribui para manter e reproduzir a forma de estruturação da sociedade, com a continuidade das relações sociais de produção, porque difunde a concordância com as desigualdades quanto à apropriação dos meios de produção e também qualifica os trabalhadores para a ocupação de postos na divisão social de trabalho, com competência técnica e disciplina, subordinados à organização hierárquica impostas pelos proprietários.

Uma interpretação comum é que ideologia representa os interesses sociais e fornece a indivíduos com uma visão parcial do mundo (HABERMAS, 1978). No entanto, pode-se dizer

que é impossível evitar parcialidade. Todo mundo tem o seu ou a sua própria maneira de ler a realidade, embora seja difícil falar sobre interesses objetivos (discutivelmente interesses nunca podem ser objetivos). Mas se aceitarmos esta abordagem, então tudo se torna ideologia e ideologia se torna um conceito vazio. A ideologia não é apenas uma compreensão parcial da realidade, mas também revela como as diferenças de poder são refletidas em sua presença (McLELLAN, 1986). Ideologia tem o poder de dominar a compreensão dos indivíduos - e esse entendimento pode até fazê-los agir contra seus próprios interesses (EAGLETON, 1997).

Segundo a pesquisa, *Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual*, Julio Bertolin (2009) destaca que algumas definições começaram a surgir durante a década de 80. No ano de 1985, C. Ball definiu qualidade como ajuste ao propósito que foi repensada em 1988 por T. Barnett e J. C. McClain. Posteriormente, o termo passou a ser discutido por D. W. Krueger e 1989 T. Taylor, como um valor agregado (WATTY, 2005). Durante a década de 1990 surgiram as principais propostas de categorização das diversas maneiras de se pensar a qualidade em educação superior (BERTOLIN, 2009).

Na obra *Improving higher education* da *The society for research into higher education*, Ronald Barnett (1992) afirma que

não é possível formar opinião consistente sobre qualidade em ES sem antes se ter uma razoável concepção da própria educação superior. (RONALD BARNETT ,1992 apud BERTOLIN, 2009, p.03)

Segundo Julio Bertolin (2009), Ronald Barnett (1992) compreende que no mundo moderno, em razão do pluralismo de visões das sociedades democráticas, não há apenas uma ou duas, mas muitas e diferentes concepções. Para Barnett, quatro entendimentos podem sustentar os conceitos de educação superior:

(i) educação superior como produção de recursos humanos qualificados, (ii) educação superior como formação para a carreira de pesquisador, (iii) educação superior como gerenciamento eficiente da oferta de ensino e (iv) educação superior como meio de ampliar as oportunidades na vida (BARNETT, 1992 apud BERTOLIN, 2009, p.03)

Segundo Julio Bertolin (2009, p.04) no artigo intitulado “Defining Quality” os autores Lee Harvey e Diana Green (1993) reuniram uma ampla diversidade de concepções em cinco grupos distintos: (I) qualidade como fenômeno excepcional; (II) qualidade como perfeição ou coerência; (III) qualidade como ajuste a um propósito; (IV) qualidade como relação custo-benefício; e (V) qualidade como transformação.

Na qualidade como fenômeno excepcional, esta concepção de qualidade aceita que qualidade é algo especial. Para esta visão de qualidade podem ser observadas três variações destacadas por Julio Bertolin (2009),

a noção tradicional de qualidade - relativa à ideia de exclusividade, elitismo e distinção, que em grande medida é inacessível à maioria das pessoas, como, por exemplo, a educação de Oxford e Cambridge. A qualidade, nesta noção, não pode ser medida ou julgada; (b) *a qualidade como excelência* – a qualidade é vista como superação de *standards*. Os componentes da excelência são identificáveis nos insumos, no processo e nos resultados. Uma universidade que atrai os melhores alunos, os melhores professores (com prêmio Nobel), que possui os melhores recursos físicos (laboratórios, bibliotecas etc.) é, por natureza, de qualidade e de excelência (ou um centro de excelência); (c) *qualidade como satisfação de um conjunto de requisitos* – a qualidade nesta noção é o resultado do “controle científico da qualidade” pela conformidade com *standards*. Identifica-se, geralmente, com produtos que superam “o controle de qualidade”, ou seja, a qualidade melhora se os *standards* são elevados (BERTOLIN, 2009, p.04).

Segundo o autor, qualidade como perfeição ou coerência, enfatiza o processo e estabelece especificações que devem ser cumpridas perfeitamente, difere da visão de excelência na medida em que está ao alcance de todos.

No que se refere à qualidade como ajuste a um propósito, somente existe qualidade na medida em que o produto ou serviço se ajusta às exigências para que a satisfação seja concebida e realizada. Qualidade como relação custo-benefício relaciona-se com a ideia de que eficiência econômica está na base desta concepção de qualidade BERTOLIN (2009).

Conforme destaca Julio Bertolin (2009), a concepção de qualidade como transformação está fortemente ligada à noção de mudança qualitativa. No caso da educação, quando o professor ou instituição transforma a vida e o meio em que o indivíduo se insere. Segundo o autor qualidade está, por um lado, no desenvolvimento das capacidades do consumidor (aluno) e, por outro, em lhe possibilitar influir na sua própria transformação. A qualidade é tanto o “valor agregado” ao aluno, em termos de incremento de conhecimento, habilidades e destrezas, como também a capacidade de incrementar no aluno a lucidez, a autoconfiança e o pensamento crítico (BERTOLIN, 2009, p.05).

A autora Diana Green (1994), na obra *What is quality in higher education?*, apresentou categorias de compreensão de qualidade em Educação Superior (ES) com suas respectivas vantagens e desvantagens.

Primeiro conceito salientado por Bertolin (2009), refere-se a qualidade tradicional, conceito que está ligado à ideia da oferta de um produto ou serviço muito especial e distinto de tal forma a conferir *status* a seus usuários. Segundo este, qualidade refere-se

[à] qualidade como ajuste a especificações e *standards*: o conceito de qualidade em ES como ajuste a especificações e *standards* tem sua origem ligada à noção de controle de qualidade na produção industrial. A especificação de um produto ou serviço compreende um conjunto de *standards* e a qualidade é medida em termos da conformidade com tal especificação (BERTOLIN, 2009 p. 06).

Conforme o autor, outra categoria evidenciada por Green (1994) refere-se à qualidade como adequação aos objetivos. Tal categoria é julgada em termos da extensão em que os objetivos preestabelecidos de um produto ou serviço são atingidos ou logrados. Segundo Julio Bertolin (2009, p.06) a qualidade como efetivação do êxito das metas institucionais, “é uma versão do modelo de qualidade como adequação aos objetivos que enfatiza a avaliação da qualidade em nível de instituição”.

Segundo o conceito de qualidade como satisfação dos clientes, última categoria observada por Green (1994), durante as duas décadas de 1970 e 1980, a definição de qualidade na maioria das vezes estava ligada à indústria e passava unicamente o sentido de conformidade com especificações em relação às necessidades dos clientes. Para Julio Bertolin, “segundo o conceito resultante dessa cultura, qualidade como satisfação dos clientes, a maior prioridade é colocar a identificação das necessidades dos clientes como fator crucial no desenho dos produtos ou serviços” (BERTOLIN, 2009, p.06).

Na pesquisa desenvolvido por José Dias Sobrinho intitulada: *Democratização, qualidade e crise na Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão*, o autor destaca que em um país onde a maioria da população é pobre, como no Brasil, a população de baixa renda poderia pagar por uma educação-mercadoria que oferece-se baixos custos e uma qualidade de ensino precária. Segundo o autor, a educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação.

É com base neste princípio que falar de democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social se faz necessário. Para José Dias Sobrinho (2010), o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica.

Porém o que se destaca, é que em torno da hegemonia do conceito de qualidade ocorrem muitos conflitos e oposições entre os diferentes grupos de interesse. José Dias Sobrinho salienta que em cada grupo e cada indivíduo prioriza em cada momento uma ou algumas características da qualidade educativa e não considerando a sua complexidade. Isto ocorre em função de interesses empregados em cada circunstância e admitindo variação, por

vezes a qualidade estaria na adequada capacitação para o trabalho e expansão de possibilidades de emprego, e em outros momentos, no aumento da competitividade por meio dos conhecimentos úteis, da inovação e do avanço da tecnologia, na elevação da formação cultural e política da população, etc. Todos estes itens, constituem a diversidade conceitual do termo qualidade, mas dificilmente esses elementos se relacionam de forma harmoniosa em um todo compreensivo, visto que a educação é um fenômeno social e, então, o que se vai entender por qualidade educativa pertence a um campo complexo e permeado de contradições (DIAS SOBRINHO, 2008).

A qualidade da educação superior não pode ser pensada fora das ações e dos compromissos das cada instituição, porém, perceber a existências de diferentes concepções de qualidade, permitem compreendê-lo sob diferentes olhares. Diante do exposto, faz-se necessário, neste momento, conhecer e compreender quais os critérios de qualidade são sugeridos para a EAD, sendo que estes critérios também vem sendo questionados na educação superior presencial.

2.3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No Brasil, a partir da elaboração dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância é que passa a se tratar de aspectos que dizem respeito especificamente à execução da EAD. Esses Referenciais de Qualidade para a EAD relatam que não existe um único modelo a ser observado, salientando que “os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais” (MEC/SEED, 2007, p.07).

Neste contexto, a educação se destaca como um dos elementos principais para se pensar uma EAD de qualidade, antes mesmo de se pensar no modo de organização desta modalidade. Neste sentido, a responsabilidade recai sobre os setores responsáveis, e que estes precisam assumir que um curso superior a distância deve “ter forte compromisso institucional em termos de garantir um processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (MEC/SEED, 2007, p.07).

Entre outros aspectos, destacam-se aqui, alguns elementos fundamentais envolvidos na realidade da educação a distância e que serão abordados neste estudo com base nos subsídios da literatura. Os aspectos selecionados são: (a) material didático; (b) equipe

multidisciplinar; (c) avaliação; e (d) infraestrutura. A grande questão da EAD no Ensino Superior é: Ensino de massa *versus* Ensino personalizado. As IES com fins lucrativos e de filosofia caça-níquel foram pelo caminho do ensino de massa. Muitas instituições de qualidade não oferecem cursos de EAD porque eles podem se tornar até mais onerosos do que os cursos presenciais, no momento que requerem grande envolvimento do professor.

2.3.1 Material didático

Segundo o Referencial de Qualidade para a Educação a Distância, o material didático

[...] tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo, quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, devendo passar por rigoroso processo de avaliação prévia (pré-testagem), com o objetivo de identificar necessidades de ajustes, visando o seu aperfeiçoamento (MÊS/SEED, 2007, p.13).

Conforme salienta Paulino (2009), os Referenciais indicam, ainda, que os cursos a distância devem possuir Guias com as informações básicas para orientação e estudo independente dos alunos. É importante que neste material sejam explicitados, de forma clara, os processos avaliativos. Afirmam “que os Guias podem ser de duas ordens: uns mais gerais (por exemplo, podem tratar do curso como um todo) e outros mais específicos (consideram cada disciplina isoladamente)” (PAULINO, 2009, p.42). Segundo a autora,

[...] não basta experiência docente no ensino presencial para elaborar materiais didáticos adequados à EAD; é preciso muito mais e, nesta direção, o documento em tela situa a importância do web designer (PAULINO, 2009, p.42).

Para Andrade (1997, p. 32), um projeto de EAD, “deve ter como primeiro item de qualidade a flexibilidade indispensável, a possibilidade de revisão em função de uma realidade mutante e, em grande parte das vezes, imprevisível”. Ou seja, trabalhar com materiais didáticos que possam estar em contínuo processo de aprimoramento.

Salgado (2005) entende que todos os meios de aprendizagem e aprimoramento são válidos, e afirma que “todos têm suas vantagens e limitações, sendo, muitas vezes aconselhável combinar vários deles, de acordo com alguns critérios que permitam julgar sua adequação às condições da população que se quer atingir e aos objetivos visados” (SALGADO, 2005).

Paulino (2009) alerta que, atualmente, com o aumento das tecnologias, cresceu o número de pesquisas via digital. No entanto, tal literatura inaugura novas formas de busca da informação e de estabelecimento de relações com vistas à construção do conhecimento. De acordo com Kenski (2003, apud Paulino, 2009, p.43) a leitura digital “rompe com a narrativa contínua e sequenciada dos textos escritos e se apresenta como fenômeno descontínuo”. A Internet, além de permitir o compartilhamento e o acesso a um universo de informações, favorece a integração de equipes estando elas em qualquer tempo ou lugar.

É nesse sentido que se destaca o material didático como peça fundamental nos cursos de EAD, uma vez que constitui instrumento mediador, que deve dar ao aluno a sensação de uma “conversa” com o professor. Ribeiro e Provenzano (1997) ressaltam que a produção de materiais é um dos aspectos decisivos para o êxito de qualquer proposta de EAD, por isso,

[...] precisam estar coerentes com a linha pedagógica do curso, atender aos objetivos pretendidos, permitir não somente a socialização de conhecimentos, mas, sobretudo, a construção de novos, além de proporcionar o resgate da relação teoria prática. (1997, p.36)

Fica claro, portanto, que em qualquer modelo de EAD, seja das atividades por correspondência às práticas realizadas em ambientes virtuais, podemos concordar com Ibanez (1996) quando afirma que o material assume a quase totalidade das funções do professor em sala de aula; daí sua centralidade e relevância.

2.3.2 Equipe multidisciplinar

Em EAD há uma diversidade de modelos, que resultarão em novas possibilidades de organizar os recursos humanos nessa modalidade de ensino. Segundo os Referenciais de Qualidade, “três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade” (MEC/SEED, 2007, p.19). São elas: os docentes, os tutores e os funcionários técnico-administrativos.

Conforme aponta Paulino (2009, p.37), “o MEC se posiciona contrariamente à situação de professor contratado apenas para prestar serviço temporário, o que, em última instância, significa diminuição na qualidade da atividade docente”. Segundo Bezerra e Silva (2006) quando o trabalho intelectual do docente é rebaixado a uma condição técnica e instrumental de sua profissão, que depende basicamente de observar o fazer, aprender a fazer e fazer (ou seja, baseia-se na racionalidade instrumental), criam-se condições para o declive

do trabalho docente. Esses autores entendem que quando o trabalho docente é “comprado e comprimido no relógio do estado capitalista e do empresário da educação diminui a qualidade do trabalho docente” (BEZERRA; SILVA, 2006, apud PAULINO, 2009 p.37),

Em relação às atividades docentes, os referenciais destacam que educação a distância não significa simplificação ou minimização do trabalho e da mediação do professor. Ao contrário, implica no aumento de suas funções o que exige qualificação profissional. Conforme os Referenciais, as atribuições do docente na EAD são atribuídas como sendo:

estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; (b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; (c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; (d) definir bibliografia; videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas como complementares; (e) elaborar o material didático para programas a distância; (f) realizar a gestão acadêmica do processo ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar e acompanhar e avaliar os estudantes; (g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (MEC/SEED, 2007, p.20).

Percebe-se então que a algumas atividades são comuns às modalidades presencial e EAD, porém algumas delas podem ser consideradas mais específicas da EAD, como definir vídeos, imagens e áudios, elaborar material instrucional.

Portanto, tais ideias colocam o professor no centro do processo de produção e implementação da EAD. Isto implica, realmente, em ampliação das tarefas didáticas, pois o preparo de material específico escrito vai muito além daquilo que o professor, de um modo geral, faz em sua sala de aula presencial. Para Paulino,

[...] espera-se então, que este professor pertença ao quadro docente da instituição de ensino superior (não seja contratado provisoriamente) e tenha remuneração adequada pelo que faz, uma vez que tem de ser especialista e possuir sólidos conhecimentos sobre as possibilidades pedagógicas das interfaces virtuais. (PAULINO, 2009, p.39)

Sobre os tutores, os Referenciais de Qualidade admitem que eles desempenham papel fundamental no processo educacional, podendo constituir um quadro diferenciado no interior da instituição. Segundo consta nos Referenciais,

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (MEC/SEED, 2007 p.21)

Em relação aos profissionais técnico-administrativo, os Referenciais definem que eles tem como função básica oferecer o apoio necessário à plena realização dos cursos a distância. Ainda, segundo este documento, as atividades destes profissionais são de duas ordens: administrativa e tecnológica. Paulino (2009, p.41) salienta que os Referenciais destacam também que o coordenador do polo de apoio presencial deve ser um funcionário técnico-administrativo, tendo como atribuição básica “cuidar de toda a infraestrutura para a realização das atividades de EAD. Determinam que esse coordenador deve ter experiência acadêmica e administrativa prévias e ser graduado”.

2.3.3 Avaliação

Outro aspecto relevante destacado pelos Referenciais de Qualidade refere-se à avaliação nas suas diferentes instâncias: institucional e de aprendizagem.

No que se refere a avaliação institucional, os Referenciais recomendam processos permanentes e capazes de subsidiar a gestão e a melhoria da qualidade do processo pedagógico. Para que esta avaliação obtenha sucesso, deve-se envolver os diferentes atores: estudantes, professores, tutores e quadro técnico-administrativo. Estes e outras características precisam ser consideradas no que se refere a avaliação institucional, são eles: (I) organização didático-pedagógica, que contempla aspectos relacionados com a aprendizagem dos estudantes; práticas educacionais envolvendo professores e estudantes; material didático; realização de convênios e parcerias; o modelo EAD adotado; sistema de orientação docente e à tutoria; (II) Corpo docente, tutores, técnico-administrativo e discentes; (III) Instalações físicas; (IV) Meta-avaliação - Um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos estudantes, seja do desenvolvimento do curso como um todo (MEC/SEED, 2007, p.19). Segundo Provenzano,

toda e qualquer avaliação no contexto da EAD tem como ponto de partida os processos conduzidos nas atividades presenciais. A autora admite que as tendências mais conservadoras de avaliação podem, em algumas situações promover subsídio para a concretização das atuais, mas se torna indispensável estar atento às novas formulações que visam romper com as práticas conservadoras, favorecendo a promoção humana e respostas para os desafios de uma sociedade cada vez mais competitiva e excludente. PROVENZANO (2003, p. 61).

A questão não é que ponto deverá ser considerado na avaliação (se é a aprendizagem dos alunos, o desempenho de docentes e tutores, o currículo, as instalações físicas, ou

qualquer outro); o importante é que sua prática promova uma ação que impulse novas reflexões.

Tendo como referência os padrões que impulsionam à avaliação da aprendizagem, Nunes e Vilarinho (2006) admitem que as peculiaridades do ensino online determinam o repensar das práticas de avaliação, tendo em vista principalmente o fato de a comunicação nesta modalidade educativa ser influenciada pela mídia, exigindo que os professores atuem na perspectiva de orientadores da aprendizagem. Segundo Paulino (2009, p.45) “esta perspectiva exige do docente assumir de imediato, posturas pedagógicas embasadas no construtivismo e no sócio interacionismo”.

Para a autora, a avaliação não pode ser considerada como um ponto vulnerável nos processos educacionais. É necessário aproveitar a oportunidade de poder construí-la em outras bases, de uma forma muito mais criativa que inclua também processos de auto avaliação.

2.3.4 Infraestrutura

Os Referenciais de Qualidade, consideram que um curso a distância exige instalações físicas e equipamentos compatíveis com seu projeto pedagógico. Ou seja,

um curso a distância exige infraestrutura material proporcional ao número de estudantes, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição. (MEC/SEED, 2007 p. 24)

Os principais equipamentos que podem fazer parte de uma proposta em EAD indicados pelo documento são: televisão, vídeo, videocassetes, impressoras, linhas telefônicas, serviço de 0800, fax, computadores ligados em rede, acesso à internet. Paulino (2009) salienta que o fato de um curso ser ministrado a distância não exige a instituição de ter, centros de informação e documentação (bibliotecas / midatecas) que possam ajudar os estudantes em suas pesquisas (PAULINO, 2009).

Apesar de breves as informações contidas nos Referencias sobre a questão da infraestrutura, sabe-se que, conforme afirma Paulino (2009), sem elas é difícil um curso funcionar. Porém, não basta apenas disponibilizar o laboratório; é preciso que professores tenham formação/competência técnico-pedagógica para obter o maior proveito possível da tecnologia. Neste caso, é indispensável o apoio de especialista em informática para resolver problemas que surgem com o uso da tecnologia. Carneiro (2005) salienta que,

seria mais adequado nomear os laboratórios de ‘ambientes informatizados’, sendo este um local integrador de diferentes mídias, onde alunos e professores podem interagir, descobrir, refazer e avaliar sistematicamente seus processos de ensino e aprendizagem. As tecnologias e as formas pelas quais o sujeito interage com elas podem possibilitar novos modos de construir conhecimento (CARNEIRO, 2005 p.05).

Para concluir, salienta-se que todos os fatores envolvidos com a criação, promoção e perpetuação da modalidade de educação a distância são fundamentais para que o processo ocorra com qualidade.

2.4 ESTUDOS SOBRE QUALIDADE NA EAD

Após o levantamento feito sobre qualidade em EAD, apresenta-se neste momento, alguns estudos realizados que demonstram a frequente preocupação com a garantia de qualidade para esta modalidade de ensino. Tendo em vista a crescente expansão da educação superior, Netto e Giraffa (2010) salientam que “a perspectiva é que a Educação a Distância continue em ascensão tanto no contexto internacional como no nacional, passando cada vez mais a contribuir com a ampliação da oferta de Educação Superior”. (NETTO; GIRAFFA, 2010 p.01). O estudo, *Avaliação da Qualidade dos Cursos de Graduação a Distância: o processo de acreditação como garantia de qualidade*, realizado pelas autoras objetivou,

investigar a avaliação da qualidade na educação superior a distância, em tempos de expansão da Educação Superior, na perspectiva do sistema de garantia de qualidade (acreditação⁴), visando a identificação de métricas utilizadas para medir qualidade em Educação no contexto internacional.(NETTO; GIRAFFA, 2010 p. 02)

Os resultados da pesquisa indicam que a acreditação pode ser uma boa opção de avaliação para a EAD, pois garante critérios e requisitos mínimos pré-definidos em termos de qualidade. As agências e organizações de acreditação delineiam o processo e o significado da acreditação na Educação a Distância, evidenciando que o centro do processo é o significado da combinação entre a avaliação interna e externa. Nesse sentido, uma cultura de qualidade em EAD se define em termos dessa combinação (NETTO; GIRAFFA, 2010).

⁴ Acreditação é o método de garantia externa de qualidade mais utilizado no contexto internacional. É o resultado de um processo mediante o qual uma entidade pública (governamental) ou privada (agência de acreditação), avalia a qualidade de uma instituição de Educação Superior em sua totalidade, um programa ou cursos efetivos de Ensino Superior, com o objetivo de reconhecer formalmente que cumpre determinados critérios ou padrões pré-determinados e conceder-lhes um selo de qualidade (NETTO; GIRAFFA, 2010, p. 03).

Segundo as autoras da pesquisa, a acreditação em Educação a Distância não deve ser confundida com uma cultura de qualidade em EAD. Acreditação é um mecanismo de avaliação que ajuda a comparar padrões de qualidade entre instituições e países, facilitando a tomada de decisão por bons cursos virtuais e protegendo o padrão de qualidade na Educação a Distância (NETTO; GIRAFFA, 2010 p.10).

A obra de Nascimento e Carnielli (2007), *Educação a Distância no Ensino Superior: Expansão com qualidade?*, buscou investigar e analisar a necessidade de expansão da educação a distância no ensino superior, bem como a possibilidade de oferecer educação com a qualidade necessária para enfrentamento dos desafios de socialização do conhecimento. Neste estudo, os autores abordam várias pesquisas relacionadas à oferta de ensino na educação superior presencial e a distância, buscando assim fazer uma comparação sobre os aspectos que norteiam a busca pela qualidade nas diferentes modalidades.

Segundo Nascimento e Carnielli (2007), muitos aspectos coincidem em ambas as modalidades. Basicamente o que se “perde” em termos de educação a distância, segundo o Professor da UNICAMP Sérgio Amaral em uma entrevista concedida a Camila Marques, é a troca de experiência entre professores e alunos, mas que esse aspecto da EAD foi diminuindo pelo aumento do uso da *internet*, e afirma: “não que o contato humano para um jovem em desenvolvimento não seja importante, mas na EAD essa falta (de contato) não pode ser vista como um item que torna o ensino menos efetivo ou pior” (NASCIMENTO E CARNIELLI, 2007, p.10).

Outro aspecto importante salientado no estudo e que demonstra a busca pela qualidade na educação a distância é o processo de avaliação. Segundo Nascimento e Carnielli (2007) a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas turmas presenciais foi realizada por intermédio de três instrumentos de avaliação: uma resenha, um trabalho sob forma de seminário e uma prova final subjetiva e individual. Conforme o estudo, pode-se observar que

[...] a avaliação do desempenho no processo de ensino e aprendizagem na turma semipresencial ocorreu por meio de maior número de instrumentos avaliativos: três provas, três testes objetivos e participação do aluno em três fóruns de discussão. A participação nos fóruns foi semanal, obrigatória, mediada pelo tutor e acompanhada por coordenadores do curso, com critérios subjetivos de apreciação baseados na qualidade das contribuições do aluno, cujas participações eram registradas e arquivadas. Ou seja, o aluno do regime semipresencial era levado a participar do fórum semanalmente, e como suas abordagens eram escritas, de forma lateral gerava ganhos de aprendizagem no exercício da escrita. Este professor foi mais exigido na condução dos processos das turmas semipresenciais. Verificou-se maior envolvimento e melhor desempenho dos alunos dessa nova modalidade de ensino (NASCIMENTO; CARNIELLI, 2010 p.11).

Por fim, conforme destacam os autores, o ensino virtual é visto como o processo de mudança mais voltado a modificar a realidade das salas de aulas lotadas onde os alunos acabam por ter sua aprendizagem dificultada. Esta modalidade de ensino também é capaz de atender os estudantes que trabalham e não conseguem manter o ritmo dos demais, podendo propiciar aos que não foram aprovados uma diminuição na espera pela oferta da disciplina, otimizando assim o tempo de estudo. A qualidade da educação a ser ofertada à população não está voltada ao modelo de ensino, presencial ou a distância, mas no cumprimento dos pressupostos de qualidade que amparam um ou outro (NASCIMENTO; CARNIELLI, 2010).

2.4.1 Perfil dos estudantes EAD

Outro aspecto importante a ser estudado sobre a EaD é o perfil dos estudantes da modalidade. Embora tal perfil tenha sofrido algumas mudanças nos últimos anos, segundo dados do Censo da Educação Superior 2010, realizado pelo INEP (BRASIL, 2011), a EAD ainda tem sido uma opção de estudo, notadamente, para uma população com média de idade alta de aproximadamente 33 anos. Schnitman (2010) confirma esses dados, ao asseverar que

o aluno da EAD tem como principais características, em sua maioria, ser um adulto que vê na educação a distância uma alternativa para prosseguir nos seus estudos, considerando a flexibilidade de horários e a autonomia que oferece ao aluno em desenvolver um cronograma de estudo de acordo com a sua disponibilidade de tempo (SCHNITMAN 2010, p.)

Como já foi abordado, é indiscutível o avanço que a Educação a Distância teve no cenário educacional brasileiro nos últimos anos, principalmente pelo surgimento de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Desta forma, segundo Behar e Silva (2012), a tecnologia gerou uma grande mudança social, na qual cada vez mais a geração que nasce e vive em meio a essas tecnologias desenvolve novas formas de agir, pensar, aprender e ser.

Como consequência, essas transformações tiveram grande impacto na educação, modificando os espaços escolares, os ambientes de aprendizagem e os recursos utilizados para o ensino, bem como o perfil do aluno.

Sendo assim, tais particularidades, próprias da EAD, requerem que os atores desse processo demonstrem conhecimentos, habilidades e atitudes próprias para esse contexto, os quais podem ser identificados como competências específicas. Assim, compreende-se que para o aluno EAD é necessário conhecimento próprio e das tecnologias e suas possibilidades.

As autoras Patricia Behar e Kétia da Silva (2012) em sua pesquisa intitulada *Mapeamento de Competências: Um foco no aluno da Educação a Distância*, observaram inicialmente a origem do termo “competência” que designa uma pessoa capaz de realizar certas atividades com eficiência. Com o estudo as autoras puderam observar que, da mesma forma que o aluno na sala de aula precisa de competências que o façam atuar como um estudante, o aluno da EAD também necessita de competências para enfrentar suas dificuldades e descobrir as possibilidades tecnológicas.

O estudo também observou que existe uma grande necessidade de se pensar em novas possibilidades e condições educacionais. Assim, as competências vêm ao encontro dessas condições, buscando, através do aluno e de seus formadores, respostas que possam possibilitar ações e mudanças, principalmente nos desafios enfrentados pelos alunos que iniciam seus estudos na EAD. Nesse sentido, cada vez mais são necessários sujeitos que tenham competências suficientes para realizar adequadamente a gestão da sua própria aprendizagem, buscando, assim, aprender com autonomia (BEHAR; SILVA, 2012).

Outra importante pesquisa desenvolvida por Aparecida Lima, et al (2014) intitulada, *Perfil e Dificuldades do Aluno da EAD: o caso do curso de Bacharelado de Administração Pública*, buscou identificar o perfil e os fatores que intervêm no processo de aprendizagem dos alunos da modalidade EAD na Educação Superior, partindo do caso de um curso de Bacharelado em Administração Pública ofertado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Com o estudo, as autoras destacam que os alunos dessa modalidade de aprendizagem precisam ser sujeitos autônomos, disciplinados, que priorizem os estudos e que sejam capazes de se autogerir e reconhecer que é o principal responsável pela sua aprendizagem. Além disso, os alunos da EaD devem estar cientes que em parte das atividades precisarão estudar coletivamente, de forma colaborativa, interagindo com os colegas, tutores e professores sem o contato físico diário, além da capacidade de manter a automotivação e a persistência, superando adversidades que porventura surjam durante o percurso da realização do curso.

Porém, a pesquisa evidenciou também que os alunos ao entrarem na sua primeira graduação sentem as mudanças na sua vida estudantil, e quando essa graduação é na modalidade EAD eles têm também as dificuldades provocadas pelo uso das TIC, mesmo para aqueles considerados adaptados às tecnologias, visto que elas incorrerão em mudanças no seu cotidiano acadêmico, nos seus hábitos de estudo, tendo que dispensar maior atenção aos

prazos e à inserção do AVA para a realização e entrega das atividades. Alguns poderão precisar de constante estímulo do tutor para permanecer no curso (LIMA, et al, 2014).

3. O CAPITAL CULTURAL, EFICÁCIA ESCOLAR E ENADE

Segundo a literatura, nas últimas décadas, a educação vem crescendo e se tornando cada vez mais presente nos discursos políticos, de empresários da educação e de educadores, e tem sido tratada como instrumento capaz de oferecer melhores condições de vida, de modificar o meio e as pessoas, de promover o desenvolvimento das sociedades e das ciências, e de minimizar as diferenças socioeconômicas e culturais.

É nesse contexto de democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolaridade obrigatória, que o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais se tornou evidente. Os fatores positivos que destacaram a educação no período anterior a esse contexto, foram substituídos por uma postura mais pessimista, abordadas com base na divulgação de pesquisas educacionais que evidenciaram a influência da origem social nos resultados escolares. (BONOMINO; et al., 2010. p. 01)

Tendo em vista tais influências, bem como a trajetória na qual a educação se submeteu nas últimas décadas, a literatura sugere que ao longo do caminho surgiram inquietações em relação ao caráter autoritário e elitista do sistema educacional da época e com o baixo retorno econômico e social após a obtenção de diplomas de determinados cursos. Tornou-se, portanto, “imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas dá origem social dos alunos” (Coleman, 1966, p.16).

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), no decorrer da primeira metade do século XX, a educação possuía o papel central na construção de uma nova sociedade, justa, aberta e democrática, na qual o acesso à escola pública e gratuita garantiria a igualdade de oportunidades, era a visão predominante atribuída à escolarização. Conforme salientam os autores,

[] indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p.-16).

Para Julio Bertolin (2015), até o início da segunda metade do século XX predominava nas Ciências Sociais a ideia de que a escola cumpria muito bem o papel de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios próprios de sociedades tradicionais e, também, de construção de uma nova sociedade justa, moderna e democrática. Para o autor,

Naquele período, supunha-se que por meio da escola pública e gratuita era possível resolver não apenas o problema do acesso, mas também estabelecer a igualdade de oportunidade entre todos os cidadãos. Dentro deste sistema de ensino, os indivíduos

manteriam a competição e estariam em condições iguais para alcançar destaque com base em seus próprios méritos e esforços individuais e, por uma questão de justiça, ocupariam as posições igualitárias de destaque na sociedade. A escola seria, nesse contexto, uma instituição neutra, responsável por disseminar conhecimento e selecionar os alunos com base em critérios racionais (BERTOLIN, 2007, p.05).

O sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu⁵, por exemplo, ao propor um novo modo de compreensão da escola e da educação, definiu durante as décadas de 1960 e 1970, o conceito de capital cultural com base em evidências da forte relação entre desempenho escolar e a origem social dos estudantes (BERTOLIN, 2007). Bourdieu pode ser considerado como um dos mais importantes pensadores das ciências sociais e humanas, que se justifica por meio de seus estudos, os quais ainda são pertinentes e tendem a orientar inúmeras práticas pedagógicas e metodológicas do sistema de ensino.

Bourdieu situa a educação numa nova perspectiva e na tentativa de ir além do estabelecido, o autor aprofunda alguns conceitos centrais, fundamentais para compreender melhor como ocorre o processo de reprodução na educação. Para ele,

[...] a escola ou o sistema educacional precisaria ser pensado como uma função e um funcionamento voltados para os aspectos críticos com a intenção de superar a estrutura e a metodologia reprodutiva” (BOURDIEU, 2001, apud PIES, 2011, p.31).

Dentre os conceitos estabelecidos por Bourdieu encontra-se um particularmente fundamental para a compreensão dos demais, denominado de *habitus*.⁶ Tal conceito é esclarecido pelo autor como um “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios gerados e estruturados das práticas e das representações” (BORDIEU apud ORTIZ, 2003, p. 53-54). Segundo Pies (2011,p.18), “o *habitus* tem como função primordial, articular as subjetividades dos indivíduos e as situações concretas da ação, bem como a estrutura das posições objetivas”. Sendo assim, segundo o autor, o *habitus* possui uma noção mediadora, que ajuda a compreender a dualidade que há no senso comum entre os indivíduos e o social.

⁵ Pierre Bourdieu (1930-2002), pensador francês da área da sociologia, filosofia e da educação, aprofundou sua pesquisa por meio de estudos teóricos e empíricos, dinâmica esta que lhe deu credibilidade, sustentação dos conceitos e estudos.

⁶ Em Bourdieu o conceito de *habitus* é entendido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (social) e estruturantes (mental), consubstanciado nos indivíduos nas e pelas experiências práticas, orientadas para funções e ações do agir cotidiano.

3.1 A DIVERSIDADE DE CAPITAL SEGUNDO PIERRE BOURDIEU

Apesar de existirem distinções entre um capital e outro, há uma estreita relação entre os diferentes tipos de capital, de tal forma que, segundo Pies (2011, p.25), “o capital se caracteriza como conteúdo constituinte do poder em determinadas relações de forças nas ações”. Conforme salienta o autor, é neste sentido que em algumas ações o capital poderá ter um valor maior e em outras, menor ou até nenhum valor, podendo assim compreender que a valorização de cada capital ocorre conforme a situação e o interesse específico da instituição ou dos grupos e campos⁷ envolvidos. Vê-se ainda que,

Bourdieu concebe o espaço social como espaço de lutas, no qual os indivíduos, (incluem-se também grupos e instituições) portados de um *habitus* - elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital (PIES, 2011 p. 26).

Bourdieu enfatiza que a existência de um capital possibilita a existência ou a ampliação de outros capitais. Por exemplo, um agente social que possui capital econômico, poderá ter facilitado as condições para a obtenção do capital cultural e/ou simbólico e o mesmo pode acontecer de forma inversa. Nesse sentido, os subtópicos a seguir procuram entrar um pouco mais na essência de cada um dos capitais citados (econômico, simbólico e cultural), para então estabelecer relação com a educação e eficácia no ensino. Aborda-se, primeiramente, o conceito de capital econômico.

3.1.1 Capital Econômico

Na perspectiva de Bourdieu, o capital econômico corresponde diretamente aos bens materiais que a pessoa possui e também está ligado ao capital cultural e social. O capital econômico constitui-se por dois fatores principais: um deles é o da produção, onde inclui-se a terra, fábricas, trabalho, entre outras, e o outro são os bens econômicos, e nesse caso podemos destacar a renda e o patrimônio que o indivíduo possui (PIES, 2011).

Segundo Pies (2011), o conceito de capital econômico torna-se uma categoria importantes, pois possibilita o acesso de outros indivíduos nos diferentes grupos ou redes estabelecidas. Essa participação, possibilita a ampliação do capital cultural e social, abrindo

⁷ O conceito de campo em Bourdieu designa o espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço esse sempre dinâmico e com uma dinâmica que obedece a leis próprias. (BOURDIEU, 1989, p.64-65)

novas possibilidades de relações, de investimentos educacionais e benefícios econômicos.

Conforme o autor

a ampliação, a reprodução e a acumulação nesses casos ocorrem via estratégias específicas de investimento econômico e também por investimento de estratégias culturais e ou relações sociais, fortalecem assim, o vínculo econômico e possibilitando sua manutenção histórica (PIES, 2011,p.26).

Para Bourdieu, o capital econômico era supervalorizado na sociedade da época, o que resulta na expansão dos interesses pessoais de acumulação de bens materiais em determinados grupos. No entanto, o capital econômico não é o único fator capaz de explicar o desempenho dos estudantes ou o desenvolvimento de uma sociedade, daí a necessidade de se discutir outros tipos de capital e a interdependência deles para a garantia do sucesso escolar e do desenvolvimento social. Aborda-se a seguir, o conceito de capital simbólico.

3.1.2 Capital Simbólico

Segundo Bourdieu, o capital econômico exerce precedência em relação aos demais capitais e o capital cultural vem frequentemente associado ao capital econômico.

Na linguagem do autor, o capital econômico, algumas vezes se funde com o poder simbólico⁸. Conforme Pies,

[...] esse capital se origina da naturalização dos diversos capitais que deixam de ser percebidos como resultado de relações de dominação e passam a ser aceitos como legítimos (2011, p.27).

Assim, por meio do capital simbólico, pode acontecer de encobrir os demais capitais, devido ao fato de o “poder simbólico, poder subordinado, ser uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das formas de poder” (PINTO, 1996, p. 225).

Neste sentido, uma disputa é entendida como uma disputa simbólica, e o principal objetivo dos envolvidos na disputa é modificar a visão alheia ou fazer crer que sua proposta é a melhor para todos, ou seja, visa-se transformar os interesses localizados de um grupo em interesses gerais para a sociedade de tal forma que se tornem válidos para todos.

⁸ “Poder simbólico (poder invisível conhecido como tal e reconhecido como legítimo) – Designa não uma única forma, mas inúmeras formas de exercício do poder presentes na vida social. Pressupõe como condição de seu sucesso que os indivíduos a eles submetidos acreditem na legitimidade do poder dos que o exercem” (BIACHETTI; MEKSENAS, 2008, p.106).

3.1.3 Capital Cultural

Após analisar o capital cultural dos indivíduos, Bourdieu conclui que o sistema de ensino seria um dos principais elementos da organização e manutenção do sistema social. Para o autor, esse capital associa-se ao conhecimento e às diversas formas de compreendê-lo, porém, também direciona-se aos costumes e às culturas, observados nos diferentes segmentos e em diferentes contextos, classes, povos, caracterizando uma espécie de *ethos*⁹ (PIES, 2011). Segundo Bourdieu,

[...] a noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e as frações de classes (BOURDIEU, 1998 apud PIES, 2011 p.30).

Neste sentido, Bourdieu afirma que a educação escolar é uma das formas do capital cultural, e torna-se um recurso tão relevante quanto o capital econômico na determinação e reprodução das posições sociais (PIES, 2011). Porém, o autor salienta que o capital cultural tem como ponto de partida o desenvolvimento escolar, mas que o mesmo vai além das noções de capital escolar, caracterizando-se também como conhecimento informal que é constituído a partir de costumes e hábitos de cada pessoa ou grupo social.

Para tanto, Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural sob diferentes olhares, servindo como subsídio para indicar as diferentes maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos. O autor argumenta que na sociedade existem três tipos de classes¹⁰ e conseqüentemente cada classe tem um determinado grau de capital cultural. Dito de outra forma, existe uma hierarquia social, econômica e cultural, podendo ser dividida entre classe superior, classe média e classe baixa. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 70). Nessa hierarquia a classe popular ocuparia

[...] a posição mais dominada no espaço social das classes sociais, as classes populares caracterizar-se-iam, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposição e distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo dos outros (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 70)

⁹ *Ethos* significa o modo de ser, o caráter. Isso indica o comportamento do ser humano e originou a palavra ética. A palavra *ethos* tem origens na Grécia antiga e significa valores, ética, hábitos e harmonia.

¹⁰ Para Bourdieu, a sociedade não está estruturada por classes, mas sim, por espaços que são ocupados por determinadas classes.

Segundo os autores para Bourdieu, o sistema de ensino destinou-se a ampliar o acesso e reconhecimento à cultura superior, negando o conhecimento às classe populares. Assim, tal classe precisaria desenvolver um senso prático sobre aquilo que lhes é acessível alcançar e o que não é possível de concretizar. Sendo assim, eles tendem “a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade” (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.71).

Conforme esta tendência, a classe popular investiria menos no estudo porque as chances de sucesso escolar seriam menores, para eles “faltam, objetivamente, os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessárias para um bom desempenho na escola. Isso tornaria o retorno do investimento mais incerto e, portanto, risco muito alto” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.72). Segundo Pies (2011), torna-se importante lembrar que dificilmente essas classes esperariam pelo retorno do investimento escolar. Mesmo que o indivíduo tivesse um bom rendimento, dificilmente poderia crescer socialmente devido a sua necessidade imediata do retorno econômico. Esta situação resulta na aceitação por parte do indivíduo e da família em receber um retorno mínimo com os títulos escolares conquistados.

Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais [...] não haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, e sua vida escolar não seria acompanhada de modo muito sistemático (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 72-73).

No entanto, com o intuito de avançar socialmente, as classes médias travariam uma luta constante para não serem confundidas com a classe mais baixa, lutariam para diminuir as distâncias que as separam das elites. Essa classe tenderia “a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos [...] as famílias desse grupo social já possuiriam volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correrem tantos riscos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004 apud PIES, 2011 p.33).

Neste sentido, a classe média, para garantir a boa escolarização, reduziria o número de filhos por família para conter gastos e investir mais especificamente os recursos. Enxergando o ensino, na cultura, uma possibilidade de ascensão, as famílias renunciariam aos prazeres imediatos em benefício de seu projeto de futuro, ou seja, procurariam constituir certo acúmulo inicial para garantir a educação dos filhos (PIES, 2011).

Segundo Pies (2011), a classe superior, é constituída por famílias amparadas pelo capital econômico e cultural, possuindo um *habitus* que orienta seu estilo de vida diferenciado com linguagens, costumes, posturas, vestuário, consumos diferenciados por terem uma cultura diferenciada. Entretanto, “dentro dessa classe, alguns tenderiam a ter mais capital econômico e outros tencionariam mais ao capital cultural, mas ambas investiriam na escolarização de maneira natural, sem pressão” (PIES, 2011, p.32). O autor complementa que,

As condições objetivas, configuradas na posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além do mais, as elites estariam livres da luta pela ascensão social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004 apud PIES, 2011, p.32).

Sendo assim, conforme salienta Pies (2011), a classe superior ficaria responsável por comandar a sociedade, pelo fato de possuir os elementos necessários para manter a dominação, seja através da cultura ou através de bens materiais.

Para tanto, segundo a teoria de Bourdieu, a educação, neste contexto, acaba perdendo o poder de agente transformadora e democratizadora dos cidadãos e passa então a ser vista como uma instituição que reproduz e legitima os privilégios sociais. Tratava-se, portanto, de um novo e revolucionário referencial teórico de análise da educação, com inversão completa da perspectiva do sistema de ensino (PIES, 2011).

Neste sentido, Bourdieu salienta que o capital cultural pode existir em três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado, e sua acumulação inicial “começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural” (BOURDIEU, 1979, p. 76).

Segundo Pies (2011), o estado incorporado

Dá-se na forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação dessa forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de assimilação (PIES, 2011 p.34)

Neste processo é necessário que sejam feitos investimentos de longa duração para que esta forma de capital possa se tornar parte do indivíduo. Esse trabalho deve ser realizado pessoalmente pelo agente,

Não pode ser transmitido instantaneamente [...] por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 1979 apud PIES, 2011 p.34).

Conforme a análise de Bonomino et al (2010 p.06), o capital cultural, no seu estado incorporado, situa-se basicamente no contexto familiar, pois este é considerado o principal responsável na definição e andamento do futuro escolar dos integrantes da família, uma vez que a influência cultural e o domínio da língua trazida pelos antepassados caracterizam um conhecimento cultural prévio capaz de potencializar a assimilação dos conteúdos escolares, funcionando, dessa maneira, como ponte entre o mundo da família e o da escola.

No estado objetivado, o capital cultural existe na forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros etc. Na prática,

Para possuir os bens econômicos na sua materialidade, é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente desses bens é necessário possuir os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado (BONOMINO et al, 2010 p.06).

Por último, o capital cultural institucionalizado ocorre basicamente na forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno – ou seja, o valor do título escolar – pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização. É o que Bourdieu chama de “inflação de títulos” (BONOMINO et al, 2010 p.06).

Ao observar os três estágios do capital cultural, percebe-se que quem tem melhores condições econômicas, sociais e cultural acabam adquirindo melhores condições de prosperar na sociedade e no ensino. Segundo Pies (2011), esse fato pode desencadear alguns processos onde determinados indivíduos ao possuírem um capital econômico elevado, podem tornar seu futuro mais próspero, tendo opções de escolhas para definir modos e estilos de vida. Portanto, o autor salienta que o capital cultural “exerce um papel na estrutura da sociedade, precisando considerá-lo efetivamente na elaboração de estratégias de ação pra evitar que determinados campos exerçam a reprodução social e intelectual” (PIES, 2011, p.37).

Para Julio Bertolin e Telmo Marcon (2015), desde o período em que Bourdieu elaborou a teoria do capital cultural, pesquisas quantitativas vêm sendo desenvolvidas no âmbito da educação básica e que apresentam evidências de que outros fatores além da escola são determinante no desempenho dos alunos. O autor sugere que desde aquela época até então a literatura que aborda fatores relacionados ao desempenho dos estudantes compreendem as variáveis determinantes em dois grupos: o chamado efeito escolar e *background* do estudante.

As pesquisas realizadas tem como foco a discussão sobre impacto de cada grupo no desempenho dos alunos. O efeito escola considera os atributos relacionados ao ambiente escolar, tais como infraestrutura física, recursos e ferramentas educacionais, projeto pedagógico, gestão e corpo docente. Dito assim, “o background inclui, fundamentalmente, o contexto familiar, social, econômico e cultural dos alunos” (BERTOLIN; MARCON, 2015, p.111).

3.2 EFICÁCIA ESCOLAR

Segundo a literatura, muitas pesquisas em eficácia escolar partem do princípio de que uma escola eficaz dedica grande parte do tempo em sala de aula para a realização das aprendizagens, a realização de atividades e interação dos alunos, a dedicação do corpo docente e seu grau de preocupação com o sucesso dos alunos, sua pontualidade e a ausência de influência dos problemas que venham de fora da sala de aula.

Para Madaus (1980), havia uma diferença importante entre eficiência e eficácia. Conforme consta,

Enquanto a eficiência do sistema é medida pelo custo dos seus resultados e representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados, a eficácia tem a ver com a qualidades das instituições escolares. Portanto, a eficácia não é uma relação entre o produto por unidade de investimento, mas sim a capacidades das escolas de produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera deles (BROOKE; SOARES, 2008, p.20).

Torrecilla (2008, p. 468) destaca que os estudos em eficácia escolar buscam “[...] conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos e [...] conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz.” O autor destaca ainda que, uma escola eficaz “[...] consegue um desenvolvimento integral de todos os seus alunos, em grupo e individualmente, maior do que seria esperado, levando-se em conta seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias. (...)”. Os conceitos trazidos por Torrecilla (2008, p. 468) vão além de uma avaliação quantitativa, pois permitem considerar outros fatores que envolvem a complexidade do ato de avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo dos anos, o conceito de escola eficaz modificou-se, tendo em vista os diversos estudos relacionados com a temática. O conceito utilizado passou a ser definido a partir do momento em que a instituição escolar passou a buscar formas de melhorar a

aprendizagem dos estudantes. Então, as pesquisas realizadas concentravam-se em comparar as instituições estudadas com um padrão nacional ou pela determinação do perfil dos alunos que estudam na instituição ao longo do tempo (LIMA, 2012).

Na década de 1960, um estudo realizado por Coleman (1966), nos Estados Unidos, investigou aproximadamente 640 mil alunos norte-americanos. Segundo Lima (2012, p.36), a amplitude da amostra, que também incluiu professores, gestores escolares e pais de alunos, “permitiu que fossem descritos aspectos eventualmente relacionados ao desempenho dos alunos, aferido por meio de testes padronizados, notadamente em leitura e matemática”. Destacam-se entre esses aspectos a condição socioeconômica dos estudantes, as condições físicas das escolas e algumas características do corpo docente dessas instituições.

Os resultados da pesquisa foram surpreendentes, pois os mesmos evidenciaram, pelo menos naquele contexto, que o nível socioeconômico dos alunos era o fator que melhor se associava ao seu desempenho escolar, mais significativamente que em função da estrutura das escolas, de seus processos internos e da qualificação de seus professores. Bertolin (2009) destaca que com isso não se concluiu que a escola não é importante. O que o estudo realmente demonstrou é que as escolas, no contexto pesquisado, não eram muito diferentes entre si e que as diferenças socioeconômicas entre os alunos, o chamado *background*, eram as principais determinantes pelas diferenças em seus desempenhos.

Conforme registra a carta assinada pelo então ministro de Educação dos Estados Unidos, encaminhada ao Presidente do Congresso, o Relatório Coleman não tratou somente da distribuição dos alunos por raça e etnia e das diferenças entre as escolas segundo as características associadas à qualidade da educação. O aspecto realmente pioneiro do estudo foi o de tentar “discernir possíveis relações” entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos diferentes grupos de alunos. Essas relações para os quais o próprio Coleman buscou explicações, constituem o cerne do debate sociológico sobre o papel da escola e sua influência na formação de uma sociedade igualitária (BROOKE; SOARES, 2008, p.14).

Segundo Nigel Brooke e José F. Soares,

As relações encontradas não eram as que se esperavam. Primeiramente, as escolas não variavam tanto quanto se imaginava e, em segundo lugar, as variações entre as escolas quanto ao seu financiamento, equipamentos e currículos não pareciam explicar a variação no desempenho dos alunos (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15).

Segundo estudos desenvolvidos por Mortimore (1988), novos estudos sobre a eficácia escolar baseiam-se nas concepções de abandono e comparação de instituições com um padrão

nacional e a determinação de perfil dos alunos. A denominação de escola eficaz seria utilizada para aquelas instituições que adicionassem sucesso ao desempenho de seus alunos, além do que eles já possuíam ao entrar nas escolas. Agora, as pesquisas poderiam comparar semelhantes com semelhantes (LIMA, 2008, p.37).

O Relatório Plowden elaborado em 1967 pelo Conselho Consultivo Central para Educação da Inglaterra, concluiu que, segundo as variáveis consideradas no estudo, o sucesso discente estava relacionado com a situação socioeconômica e cultural das famílias. Portanto, conforme a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, da efetiva participação dos mesmos no desempenho escolar de seus filhos, que compareciam periodicamente às reuniões escolares e que ajudavam a no dever de casa, pareciam contribuir para a excelência do resultado discente (BERTOLIN; MARCON, 2015).

Após a realização da pesquisa desenvolvida com 107 escolas de ensino fundamental da Inglaterra, alguns resultados foram apresentados e indicaram que “a porcentagem da variação em desempenho que pode ser explicada pelas condições do *background* dos alunos é de 48%, enquanto que os fatores que descrevem as condições das escolas explicam apenas 17%” (BROOKE; SOARES, 2008 apud BERTOLIN; MARCON, 2015, p.113).

Segundo a literatura, diversos pesquisas ainda foram realizados na área de eficácia escolar, e também indicaram uma maior relevância para o contexto familiar e o convívio social do que para os insumos escolares no desempenho obtido pelos alunos. Alguns desses estudos avançaram no sentido do estabelecer percentuais para as diferentes variáveis determinantes dos desempenhos dos estudantes.

3.2.1 Pesquisas sobre Eficácia Escolar no Brasil

Segundo os pesquisadores Alves e Franco (2008), no âmbito internacional, as pesquisas em eficácia escolar já possuem uma base consolidada. Os dados desta pesquisa mostram que apesar dos estudos e experiências em sistemas de avaliação da educação no Brasil estarem abaixo do desejável, muitas publicações já começaram a constituir um núcleo baseado em dados brasileiros, porém, a pesquisa ainda é recente. Conforme Alves e Franco (2008), os dados providos para estudos sobre a qualificação do ensino não se baseiam na sistematização de pesquisas específicas, as análises são observadas pelos grupos de pesquisa a partir de dados do Censo Escolar e os resultados de avaliações em larga escala como o SAEB e a Prova Brasil (ALVES; FRANCO, 2008).

Conforme Bertolin e Marcon (2015) desde a época em que Bordieu elaborou a teoria do capital cultural até os dias atuais, a literatura vem abordando os fatores associados ao desempenho dos alunos na educação básica e pesquisas sobre eficácia escolar segmentam as variáveis determinantes em dois principais grupos, chamados efeito escola e *background* do estudante. O que se discute é o impacto de cada grupo no desempenho dos estudantes. A eficácia escolar considera os atributos relacionados ao ambiente escolar, tais como infraestrutura física, recursos e ferramentas educacionais, projeto pedagógico, gestão e corpo docente. O *background* inclui, fundamentalmente, o contexto familiar, social, econômico e cultural dos alunos.

Mais recentemente, estudos qualitativos também demonstraram a importância fundamental da condição familiar no desempenho escolar. Ao aplicar testes no fim do período letivo e no início do ano escolar subsequente, o sociólogo Alexander *et al.* (2007) identificou que os alunos pertencentes a famílias com maior poder aquisitivo melhoravam o desempenho, o que não acontecia entre os mais pobres. Bertolin e Marcon (2015) destacam que em 2006, alunos de quatro países foram analisados e, em 2009, alunos de mais quatorze países participaram de estudo em que a OCDE procurava relação entre a forma de criação dos filhos que leva alguns alunos a obterem melhores resultados nos exames PISA. O estudo revelou que alunos cujos pais leram livros com os filhos regularmente durante o primeiro ano da escola do ensino fundamental apresentaram desempenho nitidamente superior no exame PISA do ano de 2009 do que os alunos cujos pais disseram nunca ou raramente terem lido livros com os filhos. Mesmo em contexto socioeconômico semelhante, a leitura regular de livro dos pais com os filhos resultou em desempenho superior no exame (OECD, 2011).

Segundo Bertolin e Marcon (2015),

Essa conclusão da OCDE foi repetida em estudo do *National School Boards Association's Center for Public Education*, descrita pelo seu diretor, Patte Barth (2011), em recente edição do *The American School Board Journal*, que, sob o título *Back to School: How parent involvement affects student achievement*, afirma que o envolvimento dos pais afeta o desempenho dos alunos (BERTOLIN; MARCON, 2015, p.113).

Portanto, no contexto da educação básica, são diversos os trabalhos e estudos que indicam que o *background*, ou seja, do contexto familiar, social, econômico e cultural dos alunos sobre o efeito escola como fator determinante no desempenho escolar avaliado por meio de exames e provas.

No âmbito da educação superior, Bertolin e Marcon (2015) destacam que tais estudos não são abundantes. Pesquisas acerca do impacto do *background* dos alunos no desempenho em exames de larga escala como, por exemplo, o Enade realizado no Brasil ainda são escassos.

No Brasil, as pesquisas sobre os fatores determinantes do desempenho dos estudantes na educação superior também são raras. Porém, um trabalho acadêmico que merece destaque por tornar importante o termo “qualidade” ou o fator curso no desempenho dos estudantes nos exames nacionais provão e ENADE, é a dissertação intitulada “ENADE 2006: Determinantes do Desempenho dos Cursos de Ciências Contábeis”, de Emerson Santana de Souza (2008). Essa pesquisa buscou identificar algumas variáveis determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no exame de 2006. Os resultados encontrados indicaram que o nível da formação dos estudantes antes do seu ingresso na educação superior é a variável de maior influência no desempenho dos cursos. Na sequência, em ordem decrescente, apareceram a escolaridade do pai, o esforço pessoal no curso e a renda familiar como as variáveis mais influentes do modelo desenvolvido pelo estudo. (BERTOLIN; MARCON, 2015).

3.3 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Tendo como referência os estudos de Bourdieu sobre o capital cultural e os fatores associados ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais, destaca-se aqui a avaliação como elemento fundamental e contínuo, que está sempre presente durante toda a vida das pessoas. Assim, conforme Lima (2012), também acontece com as aprendizagens, a avaliação perpassa todo o processo, preocupando-se com as primeiras concepções, a constituição de conceitos até a avaliação de toda a aprendizagem, do curso ou programa e das instituições de ensino.

Edson Machado de Sousa (2000) amplia esse conceito de avaliação que tem como significado

observar, refletir e agir, destacando a noção de que avaliar significa comparar, constatar uma situação real com algum paradigma ideal, utópico ou algum padrão de referência, constituindo-se assim de uma prática social ampla que nos acompanha por toda a vida. (SOUSA, 2000 apud LIMA, 2012 p.25).

Quando falamos em avaliação, a primeira ideia que nos vem é a de um teste ou prova aplicada num horário determinado, avaliar faz parte do cotidiano, “seja através das reflexões

informais que orientam as frequentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões” (DALBEN, 2005, p. 66).

A avaliação, porém, está ligada não só à verificação da aprendizagem dos alunos, mas também a todo o processo de ensino e aprendizagem

[...] coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele, com uma conseqüente decisão de ação (LUCKESI, 2008, p.93).

Acompanhando as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade, verifica-se segundo a literatura, que a avaliação modificou-se nos diferentes estágios, agregando assim, abordagens diferenciadas. Por esse motivo, no final do século XIX e início do XX até meados desta mesma década, o foco da avaliação era o desempenho individual verificado através de testes psicométricos, chamados de testes de Quociente de Inteligência (QI), que foram bastante difundidos e que tinham como abordagem central determinar as habilidades cognitivas da pessoa e as mudanças comportamentais (LIMA, 2012).

Assumindo uma abordagem mais descritiva, a avaliação voltou-se para o currículo, com origem na década de 1940, até aproximadamente os anos 1950, direcionando seu foco para análise dos resultados de programas educacionais, que tinham como propósito, “buscar evidências sobre o rendimento dos alunos, com base na mudança de comportamento, conhecida como avaliação por objetivos, tendo em Tyler e Smith seus precursores” (LIMA, 2012, p. 26).

Segundo Tyler (1942 apud VIANNA, 2000), avaliar não significa apenas verificar a aprendizagem dos indivíduos através de testes, mas compreendê-la num processo abrangente que agrega a participação de todos os envolvidos para o máximo de aproveitamento do programa, pois “todos participam da fixação dos objetivos, procuram evidências que demonstrem o progresso do estudante e, finalmente, têm seu interesse na interpretação dos resultados” (VIANNA, 1989, apud LIMA, 2012 p. 26).

Com a formulação e a divulgação do Plano Decenal de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na década de 1990, a avaliação tem como foco a efetividade das aprendizagens, trazendo uma nova abordagem de flexibilidade, ampliando seu conceito e possibilitando a desmistificação dos processos avaliativos (LIBÂNIO, 2001 apud LIMA, 2012).

Conforme consta na literatura, o marco da implementação das avaliações em larga escala correu na década de 1990, em todos os níveis de ensino e por todo o Brasil. As instituições escolares, desde as universidades, passam a ser o alvo preferencial das avaliações em larga escala. Segundo Lima (2012), a avaliação se volta, então, para as instituições, para o seu desempenho, classificação, resultados e, principalmente, as políticas públicas que as subsidiam. A avaliação então, uma função social.

Neste sentido, antes mesmo das avaliações em larga escala que eram aplicadas por meio de exames aos estudantes assumirem papel relevante nas políticas educacionais no final do século XX, já se sabia que as condições socioculturais e subjetivas exteriores e precedentes ao ingresso nas instituições educativas são fundamentais no desempenho escolar dos alunos (BERTOLIN, 2009).

3.3.1 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE

No Brasil, diferentes procedimentos para avaliação de cursos e instituições de educação superior vêm apresentando evolução constante, como sugerem Dias, Horiguela e Marcuelli (2006) ao realizarem em seus estudos, um balanço sobre as políticas de avaliação da qualidade na educação superior brasileira.

Segundo Martins (2012), as IES no Brasil, conforme sua história, passam por frequentes processos de avaliação institucional. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) houve, através da Lei n. 9.131/95, a criação do Exame Nacional de Curso – ENC, que ficou conhecido como “Provão”. Esta era uma típica avaliação classificatória, realizada externamente ao ambiente das instituições (CARNEIRO, NOVAES, 2008 apud MARTINS, 2012, p.03).

Segundo Bittencourt et al (2008),

O Exame Nacional de Cursos (Provão), realizado no período de 1996 a 2003 com estudantes formandos de graduação, foi a primeira tentativa visando a avaliar o processo de ensino-aprendizagem de cursos de várias áreas. Na última edição, realizada em 2003, participaram mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos e 26 áreas. (BITTENCOURT, et al, 2008 p. 249).

No governo Lula (2003 – 2010) extingue-se o Exame Nacional de Curso, sendo substituído pela implantação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Segundo Rothen e Barreyro,

[...] as políticas de avaliação institucional mantiveram certa continuidade, com algumas pequenas mudanças no processo, incluindo outros elementos avaliativos, como o CPC (Conceito Preliminar de Curso) e o IGC (Índice Geral de Curso) (ROTHEN; BARREYRO, 2009, apud MARTINS, 2012, p. 04).

Atualmente, o órgão responsável pela regulamentação das avaliações institucionais é o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Segundo este:

A Avaliação Institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e está relacionada: à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão da sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção de valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (INEP, 2013).

Em 2004, o Provão foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que de acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-D, o ENADE que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAIS), tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação, tendo sido proposto em 2003 e formalmente instituído pela Lei n. 10.861, aprovada em 2004. O ENADE passa a ser componente curricular obrigatório, sendo aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso, avaliando, no início de sua implementação, alunos ingressantes e concluintes (BRASIL, 2009).

O ENADE tem por finalidade avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação por meio da aplicação de um exame com perguntas divididas em dois componentes: (i) Componente Específico – CE, que aborda conteúdo de cada carreira / profissão e (ii) Formação Geral – FG, que aborda conhecimentos gerais e temas exteriores ao âmbito específico da profissão a ser exercida pelo graduando. Além do exame, o ENADE também possui um questionário de impressões dos estudantes sobre a própria prova, um questionário socioeconômico para os estudantes e um questionário para os coordenadores de curso. O questionário socioeconômico contém questões diversas sobre a condição socioeconômica e cultural do estudante e suas impressões qualitativas sobre o curso que frequentou. Aspectos relativos a cor da pele, condições de vida, renda familiar, condições de estudo, a educação básica que frequentou e o nível de formação dos pais, bem como opiniões subjetivas sobre a infraestrutura (laboratórios e biblioteca) e a qualidade do curso, são

abordados em mais de cinquenta questões do questionário. As análises das respostas registradas pelos estudantes no questionário socioeconômico permitem inferir o capital cultural dos mesmos e a percepção que eles têm sobre a qualidade dos seus cursos.

A partir do desempenho e das notas obtidas pelos estudantes, obtém-se importantes conceitos que são utilizados na regulação, em termos de acreditação, e para divulgação da qualidade das instituições e dos cursos de graduação, tais como o Conceito ENADE¹¹, o CPC¹² e o IGC¹³, que possibilitam a elaboração de *rankings* de desempenho. Além desses índices, que possuem como principal componente de ponderação a nota obtida pelos estudantes, o ENADE também gera o Indicador de Diferença entre os desempenhos.

As questões do componente de Formação Geral, que são as mesmas para todos os cursos, representam 25% da nota final, e as questões do Componente Específico, relacionadas ao conteúdo de cada carreira, representam 75% da nota final. A nota final obtida por cada estudante no exame do ENADE pode variar de zero a dez. Os estudantes também recebem notas individualizadas (indicando a quantidade de acertos em uma escala de 0 a 100) para ambos componentes. As análises das notas obtidas pelos estudantes nas diversas edições do ENADE têm demonstrado, sob distintas perspectivas, que os estudantes provenientes de contextos socioeconômicos e culturais mais elevados tendem a obter notas mais altas, independentemente de áreas do conhecimento, da modalidade de ensino e do tipo de instituição (SOUZA, 2008) (SILVA, 2011) (SANTOS, 2012).

¹¹ O Conceito ENADE é calculado para cada curso, tendo como unidade de observação um curso de uma instituição, num município e numa área de avaliação. O conceito ENADE do curso é a média ponderada da nota padronizada dos concluintes na Formação Geral e no Componente Específico. A parte referente à Formação Geral contribui com 25% da nota final, enquanto a referente ao Componente Específico contribui com 75%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível.

¹² O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é calculado para cada curso avaliado combinando diversas medidas, tais como a nota dos concluintes no ENADE, o indicador IDD, a nota dos ingressantes no ENADE, a titulação e o regime de trabalho dos professores, os recursos pedagógicos e a infraestrutura.

¹³ O Índice Geral de Cursos (IGC) é uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação (CPC) e, no caso de existência, dos programas de pós-graduação (Capes) da instituição. Para ponderar os conceitos, utiliza-se a distribuição dos alunos da instituição entre os diferentes níveis de ensino – graduação, mestrado e doutorado. Para a ponderação das matrículas de graduação são utilizados os dados do Censo da Educação Superior.

4. METODOLOGIA

Para responder a pergunta de partida desse projeto de pesquisa, qual seja, em que medida as modalidades, presencial e EAD apresentam diferenças de desempenhos no ENADE, será utilizada uma abordagem quantitativa, pois torna-se a mais adequada para esta pesquisa. Segundo Fonseca:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc (FONSECA, 2002 p. 20).

Os procedimentos quantitativos buscarão verificar se há diferença de desempenho entre estudantes de mesmo perfil socioeconômico e cultural nas distintas modalidades EaD e presencial. Quanto a natureza, a pesquisa caracteriza-se como aplicada pois, objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos.

4.1 ETAPAS DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo geral deste estudo que é contribuir para a construção do conhecimento acerca da qualidade da EAD na Educação Superior Brasileira, foram estabelecidas as seguintes etapas de pesquisa:

- a) Realizar uma contextualização sócio histórica do ensino a distância, sua modalidade e as questões que norteiam sua qualidade;
- b) Revisar os conceitos acerca da relevância do capital cultural e da eficácia escolar na modalidade EAD;
- c) Comparar e refletir sobre o desempenho dos discentes da EAD e com os da modalidade presencial no ENADE por meio da desagregação do chamado capital cultural.

4.1.1 Coleta de Dados

Os dados provenientes do questionário socioeconômico e cultural respondido pelos estudantes que realizaram os exames do ENADE foram coletados do conjunto dos microdados do ENADE, nas bases de dados do INEP. Foram observados o perfil e desempenho dos estudantes de graduação concluintes dos cursos de Administração, Serviço Social, Técnico em Gestão Ambiental, Técnico em Marketing, Técnico em Processos Gerenciais e Ciências Contábeis, dos exames realizados nos anos 2009 e 2010, anos em que os resultados dos ENADEs estão identificados por modalidade de ensino.

Os cursos acima mencionados foram selecionados em virtude de serem aqueles que foram ofertados pelas diferentes modalidades de ensino e apresentam dados consideráveis de estudantes concluintes para a análise em questão.

4.1.2 Análise e interpretação dos dados

As investigações quantitativas buscam comparar no conjunto dos microdados do ENADE, obtidos nas bases de dados do INEP sobre os cursos de Administração 2009, Serviço Social 2010, Técnico em Gestão Ambiental 2010, Técnico em Marketing 2009, Ciências Contábeis 2009 e Técnico em Processos Gerenciais 2009, perfil e desempenho dos estudantes de graduação ingressantes e concluintes dos exames. Para diferenciar o *background* dos estudantes foram utilizados o ‘grau de escolaridade da mãe’ e a ‘renda familiar’ dos alunos especificados no questionário respondido pelos estudantes em cada edição do ENADE e indicados na literatura, de forma quase consensual, como relevantes para identificação do capital cultural.

Como critério de comparação do desempenho será utilizado a nota do ‘componente específico’ - ou Nota Bruta do Componente Específico e como indicador das diferentes modalidades de ensino, presencial e EAD, será empregado a campo ‘modalidade’ presente nas tabelas dos cursos nos anos indicados. Serão comparados as médias dos conceitos dos alunos por diferentes perfis de capital cultural. O trabalho de análise estatística será realizada com apoio de *software* estatístico que relaciona as categorias e suas influências para a obtenção de desempenho dos resultados.

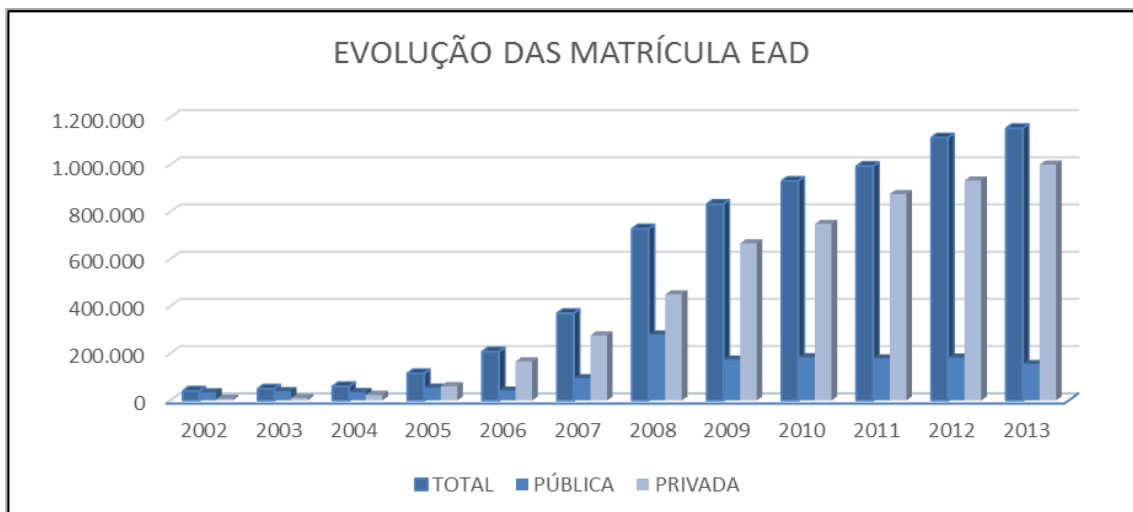
5. COMPARAÇÕES E ANÁLISES

A oferta de educação superior na modalidade a distância tem registro de matrículas a partir do ano de 2002, representando por um volume de 40.712 estudantes, sendo 34.322 em Instituições públicas e 6.392 em Instituições Privadas. A oferta de cursos a distância foi crescendo até o ano de 2013 e a diferença de números foi se alterando como destaca a tabela 1 e o gráfico 1.

Tabela 1 – Evolução de Matrículas EAD na Educação Superior (2002 – 2013)

ANO	TOTAL	PÚBLICA	PRIVADA
2002	40.714	34.322	6.392
2003	49.913	39.804	10.107
2004	59.613	35.989	23.622
2005	114.642	54.515	60.127
2006	207.206	42.061	165.145
2007	369.766	94.209	275.557
2008	727.961	278.988	448.973
2009	832.125	172.696	665.429
2010	930.179	182.602	748.577
2011	992.927	177.924	875.003
2012	1.113.850	181.624	932.226
2013	1.153.572	154.553	999.016

Fonte: INEP/MEC - Censo da Educação Superior, 2013



Fonte: INEP/MEC - Censo da Educação Superior, 2013

Figura 1- Evolução das matrículas em Educação a Distância

Analisando as informações contidas na tabela e no gráfico, pode-se verificar um aumento gradativo nas matrículas em EAD nos anos apresentados. Destacando um

aumento superior nas Instituições Privadas que passam a ampliar a oferta de educação a distância para atender a alta demanda por educação superior no país.

5.1 Comparação das avaliações entre as modalidades presencial e EAD.

Esta etapa da pesquisa buscou comparar e refletir sobre o desempenho dos discentes da EAD e com os da modalidade presencial no ENADE por meio da desagregação do chamado capital cultura.

Os dados, a seguir comparados, tomaram como amostra os cursos de Administração, Serviço Social, Técnico em Gestão Ambiental, Técnico em Marketing, Técnico em Processos Gerenciais e Ciências Contábeis nos anos de 2009 e 2010.

No Enade 2009, considerando especificamente o caso do curso de Administração, participaram 72.815 estudantes concluintes da modalidade presencial e 1.748 da modalidade a distância. Na comparação das médias das notas dos estudantes da modalidade EAD no componente específico, independentemente do nível de formação da mãe, foram sempre maiores do que as médias dos estudantes da modalidade presencial (Tabela 2).

Tabela 2 – Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Administração no ENADE de 2009, presencial e EAD – por grau de formação da mãe

Formação da mãe	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma escolaridade	33,8312	2650	6	34,1295	149	6,3	-0,2983
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	36,0017	21874	7,5	37,5105	713	8,2	-1,5089
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	36,1222	12533	7,8	40,5021	284	11,2	-4,3799
Ensino médio	36,8327	23340	8,3	40,0872	391	10,6	-3,2545
Ensino superior	39,1839	9256	8,8	41,7929	154	11,4	-2,6089
Pós-graduação	39,9514	3162	9,7	41,5737	57	11,2	-1,6223

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Ao se considerar a diferença de desempenho entre concluintes e ingressantes, o valor agregado observado nas médias das notas foi sempre maior para os estudantes da modalidade a distância. Ao aplicar o teste t-Student nas amostras, independentes das médias dos estudantes presenciais e das médias dos estudantes EAD por formação da mãe, podemos

concluir que para o curso de Administração 2009, a diferença das médias não foi estatisticamente significativa.

Analisando o mesmo curso, considerando agora a renda familiar mensal onde participaram 72.720 estudantes da modalidade presencial e 1.746 estudantes da modalidade a distância, a média do componente específico foi na maioria dos casos, maiores para modalidade presencial. No caso dos grupos de 4,5 salários mínimos e acima que a média do componente específico dos estudantes da modalidade EAD foi superior a média da modalidade presencial (Tabela 3).

Tabela 3 – Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Administração no ENADE de 2009 – por renda familiar mensal.

Renda familiar mensal	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma	32,7379	729	5,4	27,3083	12	3,6	5,4295
Até 1,5 salário mínimo	32,9821	2957	6	28,5841	69	2,6	4,3981
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	34,1480	14933	6,7	32,4863	322	5,1	1,6617
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	35,6484	15358	7	33,8165	278	4,5	1,8319
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	36,6979	11030	7,2	36,9865	252	6,7	-0,2886
Acima de 6 até 10 salários mínimos	37,8874	15010	8	38,8224	366	5,9	-0,9350
Acima de 10 até 30 salários mínimos	40,7325	10386	9	47,5832	370	11,9	-6,8508
Acima de 30 salários mínimos	43,0804	2317	9,49	56,3013	77	21,5	-13,2209

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE - CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Aplicando o teste t-Student nas amostras, independentes das médias dos estudantes presenciais e das médias dos estudantes EAD por renda familiar do curso, podemos concluir que para o curso de Administração 2009, diferença das médias também não foi estatisticamente significativa.

Os estudantes do curso de Serviço Social que realizaram o Enade em 2010 representam 4.248 estudantes da modalidade presencial e 1.648 estudantes da modalidade a distância. Considerando a média das notas do componente específico, destaca-se que as médias da modalidade presencial, independente do nível de formação da mãe, foram sempre superiores as médias da modalidade EAD (Tabela 4).

Tabela 4 – Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Serviço Social no ENADE de 2010 – por grau de formação da mãe.

Formação da mãe	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma escolaridade	32,5401	364	3	25,7526	211	-2,1	6,7875
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	32,7904	1657	2,8	26,8308	796	-0,2	5,9596
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	31,7703	600	1,8	27,7089	191	-0,03	4,0614
Ensino médio	32,8988	1134	2,6	27,0843	319	-0,3	5,8144
Ensino superior	32,0230	343	1,9	28,7011	90	1,6	3,3219
Pós-graduação	32,5467	150	0,8	26,7366	41	1,1	5,8101

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Ao se considerar a diferença de desempenho entre concluintes e ingressantes, o valor agregado observado nas médias das notas foi sempre maior para os estudantes da modalidade presencial. Apenas no caso do grupo de concluintes que possuem mães com pós-graduação, a média foi superior para os estudantes da modalidade a distância. Ao aplicar o teste t-Student nas amostras independentes das médias dos estudantes presenciais e das médias dos estudantes EAD por formação da mãe, conclui-se que para o curso de Serviço Social 2010, a diferença das médias foi estatisticamente significativa.

Considerando a média da nota do componente específico dos estudantes das modalidades presencial e EAD por renda familiar, a modalidade presencial destaca-se significativamente na maioria dos casos. Apenas no grupo acima de 30 salários a média dos estudantes da modalidade a distância foi superior a presencial (Tabela 5).

Tabela 5 – Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Serviço Social no ENADE de 2010 – por renda familiar mensal.

Renda familiar mensal	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma	31,2898	98	1,4	26,6727	22	0,2	4,6171
Até 1,5 salário mínimo	32,7767	486	3,8	25,8810	258	-1,6	6,8957
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	32,3964	1563	2,4	26,9341	621	-0,4	5,4623
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	33,0400	1059	2,6	27,5605	354	-0,09	5,4796
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	32,6301	508	1,3	26,5555	191	-0,3	6,0746
Acima de 6 até 10 salários mínimos	31,4021	383	0,4	27,6142	141	1,4	3,7879
Acima de 10 até 30 salários mínimos	34,5892	157	3,8	27,9318	66	1,6	6,6574
Acima de 30 salários mínimos	27,9300	10	-1,8	30,6286	7	7,2	-2,6986

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Ao analisar a diferença de desempenho entre concluintes e ingressantes, o valor agregado observado na média das notas de desempenho foi sempre maior na modalidade presencial, exceto no grupo acima de 30 salários mínimos, onde a modalidade a distância apresenta média superior, bem como analisado nas médias por formação da mãe.

Ao aplicar o teste t-Student nas amostras independentes das médias dos estudantes presenciais e das médias dos estudantes EAD por renda familiar, conclui-se que para o curso de Serviço Social 2010, a diferença das médias foi estatisticamente significativa.

No Enade 2010, considerando especificamente o caso do curso de Técnico em Gestão Ambiental, participaram do processo 2.050 estudantes da modalidade presencial e 656 estudantes da modalidade a distância, agrupados por formação da mãe. Na comparação das médias das notas destes estudantes, observa-se maior desempenho na modalidade presencial, bem como na análise do valor agregado. Na aplicação do teste t-Student nas amostras por formação da mãe, conclui-se que o curso de Técnico em Gestão Ambiental possui resultados estatisticamente significativos. (Tabela 6).

Tabela 6 – Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Técnico em Gestão Ambiental no ENADE de 2010 presencia e EAD – por grau de formação da mãe.

Formação da mãe	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma escolaridade	32,3956	135	0,2	30,5629	62	0,2	1,8327
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	33,4472	684	1,4	30,9794	287	-0,09	2,4678
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	33,7390	341	1,4	29,9204	98	0,1	3,8186
Ensino médio	33,0913	610	1	30,6188	144	-0,6	2,4726
Ensino superior	34,4188	207	2,5	31,6316	38	0,07	2,7873
Pós-graduação	32,3932	73	1,6	32,1259	27	1,4	0,2672

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

No caso da comparação da nota do componente específico entre os estudantes das modalidades presencial e a distância do curso de Técnico em Gestão Ambiental, considerando a renda familiar mensal, a modalidade a distância também possui médias inferiores as da modalidade presencial. O valor agregado observado nas médias foi maior na modalidade presencial. Apenas no caso do grupo de concluintes que possuem mães sem nenhuma renda, a média do componente dos estudantes da modalidade EAD foi superior a modalidade presencial. Ao aplicar o teste t-Student nas amostras independentes das médias dos estudantes presenciais e das médias dos estudantes EAD por renda familiar, conclui-se que para o curso de Técnico em Gestão Ambiental 2010, a diferença das médias foi estatisticamente significativa (Tabela 7).

Tabela 7 – Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Técnico e, Gestão Ambiental no ENADE de 2010 – por renda familiar mensal.

Renda familiar mensal	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma	31,1935	31	-3,6	28,3250	8	1	2,8685
Até 1,5 salário mínimo	32,3789	133	0,7	31,7125	56	0,7	0,6664
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	33,6721	646	1,4	30,8552	181	0,2	2,8169
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	33,2004	494	1,5	30,1832	161	-0,7	3,0172
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	32,4230	305	1	29,8202	114	-0,8	2,6028
Acima de 6 até 10 salários mínimos	34,0163	301	1,3	31,0441	102	-0,04	2,9722
Acima de 10 até 30 salários mínimos	34,0590	144	1,3	33,2049	41	1,4	0,8541
Acima de 30 salários mínimos	39,8182	11	6,9	34,4000	3	0,3	5,4182

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Considerando o desempenho dos estudantes do curso de Técnico em Marketing no Enade 2009 por formação da mãe, participaram 4.008 estudantes concluintes da modalidade presencial e 975 da modalidade a distância. Na comparação das médias das notas dos estudantes da modalidade EAD no componente específico, independentemente do nível de formação da mãe, foram sempre maiores do que as médias dos estudantes da modalidade presencial (Tabela 8).

Tabela 8 – Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Técnico em Marketing no ENADE de 2009 presencial e EAD – por grau de formação da mãe.

Formação da mãe	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma escolaridade	53,9680	178	8,6	48,9758	66	5,7	4,9922
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	54,4368	1287	6,3	50,1121	390	1,6	4,3247
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	55,5853	737	7,8	52,8045	176	5,1	2,7808
Ensino médio	56,0704	1253	8	50,1230	243	2,2	5,9473
Ensino superior	55,9684	430	7	52,8795	78	4,6	3,0889
Pós-graduação	57,9081	123	10,2	45,1000	22	-6,2	12,8081

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Ao se considerar a diferença de desempenho entre concluintes e ingressantes, o valor agregado observado nas médias das notas foi sempre maior para os estudantes da modalidade presencial. Ao aplicar o teste t-Student nas amostras independentes das médias dos estudantes presenciais e das médias dos estudantes EAD por formação da mãe, podemos concluir que para o curso de Técnico em Marketing 2009, a diferença das médias foi estatisticamente significativa.

Analisando o mesmo curso, considerando agora a renda familiar mensal onde participaram 3.607 estudantes da modalidade presencial e 981 estudantes da modalidade a distância, a média do componente específico foi em todos os casos, maiores para modalidade presencial. O valor agregado acompanha a análise do componente específico, sendo maior para a modalidade presencial (Tabela 9).

Tabela 9 – Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Técnico em Marketing no ENADE de 2009 – por renda familiar mensal.

Renda familiar mensal	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma	47,0878	41	4,9	43,5909	11	-7,8	3,4969
Até 1,5 salário mínimo	52,5435	154	8,5	45,0111	45	0,01	7,5324
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	53,2742	849	7,6	44,5416	226	0,5	8,7326
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	55,1298	869	6,4	49,6735	196	1,8	5,4563
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	54,5935	581	6,3	50,2951	122	-0,1	4,2984
Acima de 6 até 10 salários mínimos	56,5303	901	6	54,7502	203	4,1	1,7801
Acima de 10 até 30 salários mínimos	58,9565	531	6,6	56,5889	153	2,3	2,3676
Acima de 30 salários mínimos	61,8802	81	8,1	58,1840	25	7,5	3,6962

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Considerando a aplicação do teste t-Student nas amostras por renda familiar mensal, conclui-se que o curso de Técnico em Marketing não possui resultados estatisticamente significativos.

No Enade 2009, considerando especificamente o caso do curso de Ciências Contábeis, participaram do processo 19.215 estudantes da modalidade presencial e 499 estudantes da modalidade a distância. Na comparação das médias das notas destes estudantes agrupados por formação da mãe, observa-se maior desempenho na modalidade presencial, bem como na análise do valor agregado. Na aplicação do teste t-Student dessas amostras, conclui-se que o curso de Ciências Contábeis possui resultados estatisticamente significativos (Tabela 10).

Tabela 10 – Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Ciências Contábeis no ENADE de 2009 – por grau de formação da mãe

Formação da mãe	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma escolaridade	29,3416	964	6,9	26,3359	39	1,3	3,0057
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	31,4867	7007	8	30,1776	255	4,9	1,3091
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	32,0970	3459	8,9	27,0378	74	1,8	5,0592
Ensino médio	32,0496	5492	8,8	29,4824	74	3,3	2,5672
Ensino superior	33,9646	1704	10,6	26,4237	38	0,6	7,5409
Pós-graduação	34,2154	589	11	32,2947	19	7,5	1,9207

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Analisando o mesmo curso, considerando agora a renda familiar mensal onde participaram 19.214 estudantes da modalidade presencial e 497 estudantes da modalidade a distância, a média do componente específico foi na maioria dos casos, maiores para modalidade presencial. Apenas no caso dos grupos acima de 10 até 30 salários e acima de 30 salários a média do componente específico dos estudantes foi superior para a modalidade a distância. Em todos os outros casos, as famílias dos estudantes da modalidade presencial que possuíam maior renda familiar, obtiveram médias mais significativas. Considerando a aplicação do teste t-Student nas amostras por renda familiar mensal, conclui-se que o curso de Ciências Contábeis não possui resultados estatisticamente significativos (Tabela 11).

Tabela 11 – Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Ciências Contábeis no ENADE de 2009 presencia e EAD – por renda familiar mensal.

Renda familiar mensal	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma	26,7108	139	5,64	13,6667	3	-8,3	13,0441
Até 1,5 salário mínimo	28,0219	800	6,1	22,7483	29	1	5,2736
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	29,4343	4340	7	25,1042	120	1,9	4,3301
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	31,4397	4471	7,8	26,5535	101	1,1	4,8863
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	32,5834	3035	8,5	28,5714	70	1,3	4,0119
Acima de 6 até 10 salários mínimos	33,2838	3992	8,6	30,1824	85	1,8	3,1015
Acima de 10 até 30 salários mínimos	35,6169	2153	10,5	38,9113	80	5,4	-3,2944
Acima de 30 salários mínimos	38,9102	284	12,7	45,7111	9	8,2	-6,8009

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

No Enade 2009, considerando especificamente o caso do curso de Técnico em Processos Gerenciais, participaram do processo 2.530 estudantes da modalidade presencial e 2.105 estudantes da modalidade a distância, agrupados por formação da mãe. Na comparação das médias das notas destes estudantes, observa-se maior desempenho na modalidade presencial, bem como na análise do valor agregado. Na aplicação do teste t-Student nas amostras por formação da mãe, conclui-se que o curso de Técnico em Processos Gerenciais não possui resultados estatisticamente significativos (Tabela 12).

Analisando o mesmo curso, considerando agora a renda familiar mensal onde participaram 2.518 estudantes da modalidade presencial e 2.096 estudantes da modalidade a

distância, a média do componente específico foi maior para modalidade presencial em todos os casos. Considerando a aplicação do teste t-Student nas amostras por renda familiar mensal, conclui-se que o curso de Técnico em Processos Gerenciais, não possui resultados estatisticamente significativos (Tabela 13).

Tabela 12 – Comparação da nota do componente específico entre estudantes de cursos presenciais e EAD do curso de Técnico em Processos Gerenciais no ENADE de 2009 – por formação da mãe.

Formação da mãe	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma escolaridade	36,2470	132	3,1	33,0560	166	-2,4	3,1909
Ensino fundamental: 1º ao 5º ano	40,4699	900	4,5	37,8512	1106	1,5	2,6187
Ensino fundamental: 6º ao 9º ano	39,2168	517	2,6	38,3796	338	0,9	0,8372
Ensino médio	40,8648	711	3,9	38,4630	357	1,2	2,4018
Ensino superior	39,9662	198	3,1	37,9695	95	-0,2	1,9967
Pós-graduação	40,8014	72	5,6	38,8698	43	-2,2	1,9316

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Tabela 13 – Comparação das médias da nota do componente específico entre estudantes concluintes do curso de Técnico em Processos Gerenciais no ENADE de 2009 presencial e EAD – por grau de renda familiar mensal.

Renda familiar mensal	Presencial			EAD			Diferença CE
	CE	QTD	VA	CE	QTD	VA	
Nenhuma	38,7696	23	10,9	25,6091	11	-5,3	13,1605
Até 1,5 salário mínimo	37,9656	93	4,5	31,5692	107	0,5	6,3964
Acima de 1,5 até 3 salários mínimos	37,1837	606	2,9	33,6819	485	0,8	3,5018
Acima de 3 até 4,5 salários mínimos	38,2565	543	1,9	36,7324	450	0,2	1,5241
Acima de 4,5 até 6 salários mínimos	41,5890	373	4,5	39,5306	346	0,6	2,0584
Acima de 6 até 10 salários mínimos	40,8930	545	2,8	40,0285	417	0,8	0,8645
Acima de 10 até 30 salários mínimos	46,1374	302	5,7	43,3135	259	-0,8	2,8239
Acima de 30 salários mínimos	46,6030	33	1,7	41,5476	21	-5,9	5,0554

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

*Obs: CE – Componente específico, VA – Valor agregado entre as médias dos concluintes e ingressantes.

Conforme as tabelas 12 e 13 acima descritas, destaca-se que, independente do grau de escolaridade da mãe ou da renda familiar mensal, os estudantes que possuíram melhor desempenho nas provas do ENADE, foram os estudantes de instituições de ensino presencial.

Ressalta-se que, o desempenho dos estudantes tanto da modalidade presencial quanto da modalidade a distância aumenta conforme o nível de formação da mãe e da renda familiar mensal também aumenta.

Tabela 14 – Quadro síntese dos resultados estatísticos dos cursos analisados.

Curso	Formação da Mãe	Renda Familiar
Administração 2009		
Serviço Social 2010	X	X
Técnico em Gestão Ambiental 2010	X	X
Técnico em Marketing 2009	X	
Ciências Contábeis 2009	X	
Técnico em Processos Gerenciais		

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados do INEP.

Após as análises, concluímos, conforme exemplificado no quadro acima (Tabela 14) que os cursos de Técnico em Gestão Ambiental 2009 e Serviço Social 2010 obtiveram resultados estatisticamente significativos para ambas as variáveis, escolaridade da mãe e renda familiar. Os cursos de Técnico em Marketing 2009 e Ciências Contábeis 2009 obtiveram resultados significativos apenas na variável escolaridade da mãe. Já os cursos de Administração 2009 e Técnico em Processos Gerenciais 2009, não obtiveram resultados estatisticamente significativos em nenhuma das variáveis analisadas.

Neste sentido, podemos concluir que a EAD teria um papel de extrema significância no que se refere a expansão da Educação Superior, sendo relevante para os estudantes que possuem capital cultural superior e não para estudantes com capital cultura inferior.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas neste estudo procuraram responder o questionamento inicial: em que medida as modalidades presencial e EAD apresentam diferenças de desempenhos no ENADE considerando o capital cultural dos estudantes. Como referência norteadora para o estudo, buscou-se trilhar um caminho proposto pelo objetivo principal que é contribuir para a construção do conhecimento acerca da qualidade da EAD na Educação Superior Brasileira.

Para responder tal questionamento, foi necessário recorrer a dados referente a expansão da EAD e bem como revisar aspectos relacionados a sua qualidade. Neste sentido, é fundamental destacar que a EAD continua alcançando uma perspectiva de crescimento tanto no contexto internacional como no nacional, passando cada vez mais a contribuir com a ampliação da oferta de Educação Superior. Ao realizar a contextualização sócio histórica da educação a distância, sua modalidade e as questões que norteiam sua qualidade, pode-se perceber que a literatura vem trazendo informações a respeito da expansão da EAD considerando o desempenho da modalidade EAD no cenário mundial e questionando a qualidade que a mesma vem apresentando.

A revisão da literatura sobre capital cultural e *background* dos estudantes, evidenciou que o contexto familiar, social, econômico e cultural dos mesmos é um fator determinante no desempenho escolar. Assim, importa destacar que as avaliações devem levar em consideração o capital cultural dos estudantes, caso contrário, as mesmas podem se tornar imprecisas e injustas no que tange ao juízo de valor.

Nesse estudo, as análises por meio de procedimentos quantitativos, buscou avaliar os grupos de estudantes que participaram de edições do ENADE com mesmo perfil socioeconômico e cultural nas duas modalidades presencial e EAD, para então verificar se há diferença de desempenho significativo entre tais estudantes na desagregação das modalidades. Os dados tomaram como amostra os cursos de Administração, Serviço Social, Técnico em Gestão Ambiental, Técnico em Marketing, Técnico em Processos Gerenciais e Ciências Contábeis nos anos de 2009 e 2010.

As análises desenvolvidas demonstraram que o estudante presencial, em geral, possui um desempenho superior ao EAD, especialmente quando estes possuem um capital cultural inferior. Com a análise, percebe-se também que assim como a oferta de cursos a distância foi crescendo até o ano de 2013, a diferença de estudantes ingressantes foi se alterando na mesma proporção. Neste sentido, conclui-se que quando maior a renda familiar ou a escolaridade da

mãe, melhor será o desempenho dos estudantes nas avaliações do ENADE tanto da modalidade presencial quando na modalidade a distância.

Esta informação torna-se de fundamental importância pois demonstra um olhar diferentes dos apresentados na literatura, quando as mesmas destacam os estudantes em EAD, em muitos casos, com melhores desempenhos em relação aos estudantes da modalidade presencial, provavelmente porque não consideram o capital cultural como elementos de distinção.

Nas considerações finais deste estudo, ressalta-se, a partir do percurso trilhado durante esta pesquisa, bem como que mais estudos precisam ser realizados nessa perspectiva, visto que a expansão na EAD está se dando principalmente para classes de capital cultural inferior, logo isso pode estar levando a uma condição de que alunos de condições inferiores estejam acessando a modalidade melhor configurada a outro perfil de alunos, ou seja, reproduzindo e ampliando as desigualdades sociais do país.

7. REFERÊNCIAS

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 2008. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2008. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: < http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf> . Acesso em: 20 out. 2015.

ALEXANDER, Karl L.; ENTWISLE, Doris R.; OLSON, Linda Steffel. Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review*, p. 167-180, 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp.482-500.

ANDRADE, A. A. M. de. Qualidade em projetos de educação a distância. Tecnologia, 1997.

BARNETT, Ronald. Improving Higher Education – total quality care. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.

BEHAR, P. A. Mapeamento de Competências: um foco no aluno da Educação a Distância. Novas tecnologias de Educação. V. 10 Nº 3, dezembro, 2012

BELLONI, M.L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Educação & Sociedade, ano XXIII, n.78, abr. 2002, p.117-142. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v.23,n78/a08v2378.pdf>> Acesso 23/03/15.

BERTOLIN, Julio César Godoy. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. Revista Avaliação. v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007. Campinas: Sorocaba, SP.

BERTOLIN, J.C.G. Qualidade em Educação Superior: da diversidade de Concepções a Inexorável Subjetividade Conceitual. Revista Avaliação v.14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. Campinas: Sorocaba, SP.

BERTOLIN, J.C.G.; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira: das quimeras do provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 105-122, mar. 2015.

BEZERRA, C.; SILVA, S.R.P. da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. SEMINÁRIO DA REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6. UERJ, 06 e 07 nov., 2006. Disponível em:<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_temático_1/mercadorizacao_precarizacao.pdf> Acesso 13/09/2014.

BITTENCOURT, I. M. ; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014

BITTENCOURT, H. R.; VIALI, L.; CARTELLIAS, A. O.; ALZIRO CESAR DE M. RODRIGUES, A. C. M. Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. Estudos em Avaliação Educacional 19, n. 40, p. 247-262, 2008.

BONAMINO, A.; CAZELLI, S.; ALVES, F.; FRANCO, C. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. Revista Brasileira de Educação v.15, n.45 set/dez. 2010

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

_____, *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº. 72, Seção 1, p. 3-4.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>> Acesso em 25/05/ 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – da concepção à regulamentação. Brasília. 5ª ed, p 1-327, 2009

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> 2012.

BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com novas tecnologias. In TEDESCO, Juan Carlos. (Org.) Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; Buenos Aires: IPE, 2004, p. 17-75.

CARNEIRO, M.L.F. A(s) ecologia(s) cognitiva(s) e a informática na educação. CINTEDUFRGS. Novas Tecnologias na Educação, v.3, n.2, nov.2005, p.1-9. Disponível em:http://www.cinted.ufrgs.br/renote/nov2005/artigosrenote/a43_meio_ambiente_educacao_informatica.pdf

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado. Avaliação, Campinas, v. 13, n. 3, p. 713-732, nov. 2008.

CASTELLS, M. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, D. (Org.) Sociedade midiática. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

COELHO, M. L. A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet. Minas Gerias: UFMG, 2002.

COLEMAN, S. James. Desempenho nas Escolas Públicas. In BROOKE, Nikel; SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar. Origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

DIAS, C. L.; Horiguela, M. L. M.; MARCHELLI, P. S. Políticas para a avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n.3, p. 435-64, 2006.

DIAS SOBRINHO, J.; BRITO, M.R.F. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafios. *Avaliação*, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487- 507, jul. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise na Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc.*, Campinas V.31, N.113, p. 1223-1245, out-dez, 2010.

EAGLETON, T. Ideologia. Uma introdução. São Paulo: d. Unesp/Boitempo, 1997

FAVERO, R. V. Dialogar ou evadir: eis a questão: um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância no estado do Rio Grande do Sul. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Educação a Distância, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FILIPPAKOU, O. (2011) The idea of quality in higher education: a conceptual approach, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2011, 32:1, 15-28, DOI: [10.1080/01596306.2011.537068](https://doi.org/10.1080/01596306.2011.537068)

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

GOUVÊA, G; OLIVEIRA, C. I. Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidade e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GREEN, Diana. What is quality in higher education? Bristol: SRHE and Open University Press, 1994.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Londres, v. 18 Issue 1, p. 9-26, apr. 1993.

IBÁÑEZ, M.R. O material impresso no ensino a distância. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco, 1996.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores de qualidade da educação superior 2012. Nota metodológica. Brasília: INEP, 2013. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/ENADE/notas_tecnicas/2012/nota_metodologica_indicadores_2012.pdf> acesso em 14/12/2014.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (INEP/SEEC). Censo do Ensino Superior. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>; Acesso em: 18 maio. 2015.

_____, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Educação Superior. SINAES. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes> >; Acesso em: 18 maio. 2015.

INEP. Educação Superior. Avaliação Institucional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional>. Acesso em: 16 maio.2015.

INEP. Educação Superior. Avaliação Institucional. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/enade> >; Acesso em 20 de junho de 2015

KENSKI, V.M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KLAUCK, G.A.C. Qualidade da escola e do ensino: apontamentos das pesquisas em eficácia escolar. 3º Congresso Nacional de Educação, 2011

LEMAITRE, Maria J. La Calidad Colonizada: universidad y globalizacion. Conferencia dictada en el Seminario. The End of Quality, organizado por la Universidad de Central England, Birmingham, U.K. en mayo de 2001.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264p.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática. Goiânia. Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Jorge Ávila de. Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

LIMA, Aline Maria Gomes. Fatores associados à eficácia escolar: estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE /– 2012.

LIMA, M. de A.; SÁ, E.M.O.; PINTO, A. de C. Perfil e dificuldades do aluno da EAD: o caso do curso de bacharelado de administração pública. ESUD 2014- XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis- 2014

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e preposições. 19ª Ed. São Paulo. Cortez, 2008.

MADAUS, George F.; AIRASIAN, Peter W.; KELLAGHAN, Thomas. School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence. New York: McGraw – Hill Book Company, 1980.

MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EAD: A educação a distância hoje – 1.ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007

MAIA, M. C; MEIRELLES, F. S; PELA, S. K. et al. Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil. 2004. Disponível em:

<<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/AN%C1LISE%20DOS%20%CNDICES%20DE%20EVAS%C3O%20NOS%20CURSOS%20SUPERIORES%20A%20DIST%C2NCIA%20DO%20BRASIL.htm>>. Acesso em: 18 out. 2015.

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; ALONSO, Denise de Fátima. Enade e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado: implicações para o currículo. Revista Eletrônica Pesquisaeduca, Santos, v. 04, n. 07, p. 184-200, jan.-jul. 2012.

MCLELLAN, D. (1986). Ideology. Milton Keynes, UK: Open University Press.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Critérios de Qualidade. <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legisla%C3%A7%C3%A3o/refead1.pdf>> Acesso em 23/06/2015.

MOORE, Michael,; Kearsley, Greg. Educação a Distância: Um visão integrada. São Paulo: Ed. Thomson, 2007

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

MORAN, J. M. O que é educação à distância. 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 15/06/2015.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Tendências da educação online no Brasil. 2005a. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/tendencias.htm>>. Acesso em: 15/06/2015.

MORAN, J. M.; ARAÚJO FILHO, M.; SIDERICOUDES, O. A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ABED, 3. maio, 2005. Disponível em <http://www.abed.org/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>. Acesso em 12/03/09.

NASCIMENTO, F. P. DO ; CARNIELLI, B. L.: Educação a distância no ensino superior: expansão com qualidade?. In: *ETD - Educação Temática Digital* 9 (2007), 1, pp. 84-98. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-73228>

NETTO, C.; GIRAFFA, L.M.M. Avaliação da Qualidade dos Cursos de Graduação a Distância: o processo de acreditação como garantia de qualidade. Revista Novas Tecnologias de Educação, v.8, nº02, Dez. 2010

NEVES, Y. P. *Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje*. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice ; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT - OECD. Disponível em <<http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdshelo.htm>>. Acessado em 10 set. 2012

ORTIZ, Renato. (org). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2003

PAULINO, C.L. *Educação a Distância no Ensino Superior: avanços e dificuldades*. Rio de Janeiro, 2009 Disponível em:< <http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/2009/Camilla-Lobo-Paulino-completa.pdf>>. Acesso em: 15/04/2015

PIES, N.G. *Capital Cultural e Educação em Bourdieu*. Passo Fundo, 2011

PEREIRA, F. C. *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na universidade do extremo sul catarinense*. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.

PETERS, O. *A educação à distância em transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PINTO, Celi Regina. O poder e o político na teoria dos campos. *Veritas*, Porto Alegre. V.41, n.162, p. 221-227, jun. 1996

PROVENZANO, M.E. Reflexões sobre uma experiência: o que pensam docentes enfermeiros da formação pedagógica a distância. 2003. 200fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estácio de Sá, 2003.

RIBEIRO, A.; PROVENZANO, M. E. Anotações sobre a produção de material impresso para a educação a distância. *Tecnologia Educacional* v. 25, n. 139, nov/dez, p.35-38, 1997.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como sistema. *R B P G*, v. 3, n. 6, p. 193-213, 2006.

ROSSI, L. *Causas da evasão em curso superior a distância do consórcio da universidade aberta do Brasil*. 2008. Disponível em:<<http://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&ct=res&cd=5&ved=0CB8QFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.cEaD.unb.br%2Findex.php>>. Acesso em: 16.out. 2015.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, 2009.

SALGADO, M. U. C. Característica de um bom material impresso para a educação a distância. Ministério da Educação, Brasília, Revista Salto para o Futuro, 2005.

SEED/MEC: Referenciais de Qualidade de EAD de Cursos de Graduação a Distância. Disponível em: <http://portal.me.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf> . Acesso em: 07 de jul. de 2015.

SANTOS, Nálbia de Araújo. *Determinantes do Desempenho Acadêmico dos Alunos dos Cursos de Ciências Contábeis*. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Marjorie Cristina Rocha da. *Validade do ENADE para Avaliação da Qualidade dos Cursos: Modelo de Rasch e Multinível*. 2011, 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, São Paulo, 2011.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula online. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Org.). *Avaliação da aprendizagem em educação online*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 23-36.

SOUSA, Edson Machado De. Políticas Públicas e a Questão da Avaliação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação, Rio Comprido: V. 1, N. 2000.

SOUZA, Emerson Santana de. *ENADE 2006: determinantes do desempenho dos alunos do curso de ciências contábeis*. 2008, 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, e UFRN, Brasília, 2008.

TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Um panorama da pesquisa Ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp.466-481

VIANNA, M. M. Avaliações em Debate: SAEB, ENEM, PROVÃO. Brasília. Plano Editora, 2003.

_____. Avaliação Educacional. Teorias – Planejamento – Modelos. São Paulo. IBRASA, 2000.

_____. Introdução à Avaliação Educacional. São Paulo. IBRASA, 1989.

VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. A universidade virtual no Brasil. Os números do ensino superior a distância em 2002. Seminário Internacional Sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe. Quito, Equador, 13 -14 fev., 2003.

VILARINHO, L.R.G. Educação a distância: de gata borralheira a Cinderela, Palestra proferida na I Semana da Educação. Faculdade de Educação da UFRJ, 14 a 18 de abril de 1997(nimeo).

HABERMAS, J. (1978). Knowledge and human interests. London: Heinemann Educational.

CIP – Catalogação na Publicação

B177d Baldissera, Patricia
O desempenho dos alunos no Enade: uma comparação
por meio do capital cultural entre as modalidades presencial
e o EAD / Patricia Baldissera. – 2016.
77 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Godoy Bertolin.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2016.

1. Educação superior. 2. Ensino a distância. 3. Eficácia no
ensino. I. Bertolin, Júlio César Godoy, orientador. II. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569